

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MODO PANTALLA

RESIGNIFICANDO PRESENCIAS Y AUSENCIAS DURANTE LA PANDEMIA 2020-2021

ANA ZAVALA
[COMPILADORA]

UC
CLAEH
UNIVERSIDAD
EDICIONES

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MODO PANTALLA

Resignificando presencias y ausencias durante la pandemia 2020-2021

Ana Zavala
(compiladora)

Mariana Acosta
Gabriela Deirmendjian
Mariana Escobar
Andrea Fernández
Andrea Garrido
Lucía González
Agustina Gregorio
Gabriela Rak
Sandra Simon

Universidad CLAEH
Zelmar Michelini 1220
11100 Montevideo, Uruguay
Tel: (598) 29007194
publicaciones@claeh.edu.uy
www.uclaeh.edu.uy

Cubierta: Florencia Antía, Ana Zavala
Corrección: Alejandro Coto, Departamento de Publicaciones UCLAEH

ISBN: 978-9915-9440-2-9 (PDF)

Cómo citar (APA 7):
Zavala, A. (compiladora) (2023). *La enseñanza de la historia en modo pantalla. Resignificando presencias y ausencias durante la pandemia 2020-2021*. Universidad CLAEH. https://universidad.claeh.edu.uy/blog/la-ensenanza-de-la-historia-en-modo-pantalla-aavv/

Tabla de contenidos

ANA ZAVALA

Introducción: Improvisar, reinventarse, seguir haciendo, resistir. Desafíos pandémicos virtuales

Sin anestesia y sin preparación, en gran parte del mundo, un día las clases pasaron, temporalmente, de presenciales a virtuales. Para la mayoría de nosotros esto no había figurado en nuestros planes de formación profesional ni como una posibilidad remota.

No hay casi libros o artículos sobre los profesores enfrentándose en la urgencia a contingencias inesperadas, más allá de cambios de plan de estudio, de programas o de reglamentos de evaluación. Es mucho más frecuente que podamos leer acerca de cómo mejorar lo que hemos estado haciendo de forma que se considera incorrecta, que acerca de cómo reaccionar profesionalmente frente a una situación inesperada —simbólicamente violenta— y casi sin precedentes como fue la de pasar de un día para otro a dictar nuestros cursos en forma virtual, desde nuestras casas. No es, sin embargo, que en 2020 los recursos virtuales nos fueran desconocidos. Pero sucede que el mundo de las TIC ha jugado siempre como complemento, como mejora, como posibilidad, en un escenario en el que lo esencial seguía siendo entrar al salón y dar la clase, y después volver a casa... a corregir los trabajos, a planificar las clases, a preparar los materiales —a menudo en soportes virtuales— y si era el caso, a repasar o actualizarnos en algún tema en particular. Que antes de las restricciones pandémicas de los años 2020 y 2021 muchos profesores teníamos blogs, páginas web u otras formas de comunicación virtual con

nuestros alumnos, no cuenta como una novedad, aun si durante estos períodos tuvo especial relevancia.

En 2014 publicamos *Otras aulas, otras historias. La didáctica de la historia en el salón de al lado* (Zavala, 2014). De alguna manera este nuevo libro puede ser considerado como una situación más de lo que en aquel entonces veíamos como *otras aulas.* Sin embargo, enseñar en contextos de reclusión, en centros comunales, para grupos de adultos mayores o de alumnos con dificultades era siempre una opción y un desafío personal. El pasaje a *la virtualidad* no lo fue.

No hubo en *Otras aulas…* —porque no había forma de que lo hubiera— un capítulo para la *otredad* de la enseñanza a distancia, virtual, sincrónica y asincrónica, por plataforma, en aula virtual, etcétera. Ninguna de esas palabras está en un libro de casi 300 páginas y 14 artículos, algunos de cuyos autores son también autores de capítulos de este libro.[1] Es que, si para los profesores la *virtualidad educativa* se inscribe en el registro de la otredad, lo hace a partir de la sustitución —en el tiempo— de una cosa por otra. Es el pasado de —y el futuro esperado de la vuelta a— *la presencialidad* lo que vuelve *otra* a la enseñanza *virtual* respecto de un cierto estatus de normalidad *presencial.* Hay, con seguridad también, una otredad espacial, porque estar en casa y en clase a la vez —para alumnos y profesores— hace la diferencia a pesar de que igual sea —o parezca ser— una clase de Historia y hoy la clase esté dedicada a la vida de las mujeres burguesas en la Europa del siglo XIX o a la Revolución cubana.

Finalmente, este libro —que es solamente digital, puesto que no será editado en papel— armoniza de alguna manera con la inmaterialidad de los encuentros virtuales de los que hablan sus autores. No pasará, por tanto, *de la digitalidad* a *la papelidad.* Sin embargo, la relación entre autores y lectores a través de un soporte meramente digital tiene otra tradición entre nosotros y, aunque no es lo mismo

---

1 Es el caso de Mariana Acosta, Andrea Fernández, Andrea Garrido y Sandra Simon.

leer un libro en papel que en pantalla, nos hemos acostumbrado bastante a alternar entre un modo y otro de lectura, a menudo con obras que sabemos que *también* están disponibles en papel.

Desarrollaré en tres partes la presentación de los principales asuntos abordados en el libro. La primera de ellas, titulada «Pasajeros en tránsito», alude al doble juego de la historia que enseñamos en clase como un devenir de etapas, sucesos, enfoques… y lo que se ha presentado como un devenir y es, de hecho, una alternancia en la forma de trabajo de los profesores y de los alumnos. En la segunda, titulada «Tiempo de libertad, tiempo de incertidumbre», haré alusión al contraste entre, por una parte, los desafíos a la creatividad y a la innovación que dejó abierto el modo de enseñanza plenamente virtual inaugurado por la emergencia pandémica de 2020-2021.

No faltará, por otra parte, la mención a la reactivación de fantasmas —nunca totalmente derrotados— del control ideológico y de la consecuente sanción a los profesores (no solo de Historia) en tanto es imposible saber efectivamente quiénes —además de los alumnos— están teniendo acceso a esa clase *online* y qué uso harán de su *presencia* en ella. Una tercera parte, titulada «Ausentes y agregados», da cuenta de la singularidad de algunas situaciones, en las que mientras que muchos alumnos no estaban presentes durante las etapas de modalidad virtual de las clases, entraban en escena —inesperadamente— otros «alumnos» como madres, tías, hermanos, que estaban participando de la clase con interés o por curiosidad.

Este libro es testimonio-análisis de algunas situaciones vividas por profesores de Historia durante los años 2020-2021 en el mundo educativo uruguayo, a la vez que una invitación a dialogar con él, con sus aristas interpretativas, con sus conclusiones. Tal vez, este sea su mayor valor.

Pasajeros en tránsito

Cada uno de los artículos de este libro *cuenta* una historia, y de hecho también *hace* una historia de *lo que pasó* —tanto con el objeto del

relato como con el sujeto de la acción y de la narración— vista y entendida desde el presente de su escritura. En realidad, lo que es tema de estas escrituras es, si se quiere, doblemente historia, no solo porque todas refieren a clases de Historia, sino porque pasado, presente y futuro aparecen entrelazados de maneras extraordinariamente singulares en las diferentes miradas analíticas en referencia tanto a la experiencia inédita de 2020 como a su reedición de 2021.

No cabe duda de que el impacto de la transformación abrupta de las clases presenciales en clases virtuales —que ni LaCapra (2006) ni Ankersmit (2001) dudarían en llamar *trauma*— configuró la experiencia desde la pérdida, desde el duelo y desde el temor a lo desconocido, a lo no familiar. No en vano la palabra *incertidumbre* —evocando necesariamente la angustia— atraviesa varios de los artículos de este libro. Es cierto que las clases de Historia están llenas de crisis, invasiones, guerras relámpago, golpes de Estado, revoluciones… que sin duda sorprendieron a quienes sufrieron sus consecuencias o simplemente las vieron llegar, inesperadamente. Es desde este punto de vista que algunos de los artículos de este libro hacen sentir el paralelismo entre esas dimensiones del pasado que es contenido de enseñanza y la forma en que el presente nos sorprende con cambios bruscos e imprevistos —independientemente de lo político y lo ideológico—. Como señala Agustina Gregorio, se tejen ante nuestros ojos tramas inéditas en las que el pasado se parece al presente y el presente se parece al pasado, cuya ausencia parece menos ausente desde la dimensión experiencial de *lo vivido* y no solo de *lo sabido*.

Más allá de la excepcionalidad de la situación —en modo virtual o presencial— veremos cómo muchos de los contenidos históricos abordados en las clases tendieron a adquirir significaciones que antes tal vez no trascendían la literalidad del saber. En ese sentido, podríamos sugerir —en espejo de la tesis de Runia (2006, p. 27) que apunta a señalar que el pasado viaja como polizonte en la historiografía y por lo tanto está mucho más presente de lo que quisiéramos pensar— que, en algunos artículos de este libro, es el presente el que viaja *de incógnito* en el trabajo compartido con sus alumnos cuando

sus autores/profesores enseñaron Historia… en pandemia… en modo virtual…

En la misma línea, podemos pensar que, como se señala en casi todos los capítulos, aun estando en casa y dictando la clase frente a la pantalla de una computadora, había un pasado de la presencialidad que no nos abandonaba y que luchaba por estar presente, aunque estuviera ausente. Ni qué hablar de las maneras en que el pasado ultrarreciente de los trabajos virtuales están intentando conjugarse con los presenciales cuando las aulas han vuelto a ser *lo normal*. En todos los casos podemos tratar de entender la situación como doble juego de pasado y presente: por un lado, entre el día que damos la clase y el momento en que sucedió aquello que nos ocupa como tema de la clase; por otro lado, el modo en que está siendo operada la enseñanza, presencial o virtual, y su pasado, presencial o virtual, que no deja de ser incluso temido en tanto futuro esperado o no deseado.

Lo destacable de los artículos de este libro es que nos muestran, cada uno a su manera, las formas en que el pasado de las clases presenciales apareció en la conciencia, a la vez como cambio y como pérdida. De hecho, este tipo de cuestiones no es para nada ajena ni a la historiografía ni a la filosofía de la historia. La idea de que el pasado siempre fue mejor, de que debemos aprender del pasado, ha atravesado casi desde siempre diversas historiografías y filosofías de la historia. Es tal vez en este sentido que en distintas instancias hemos oído a colegas contrastar las carencias de la virtualidad con las virtudes de la presencialidad educativa, como si nunca hubiera habido grupos difíciles de manejar, con rendimientos bajísimos, con asistencia más que irregular, al menos de algunos alumnos… pero con la idea de que, estando allí, las posibilidades educativas siempre son más que las que ofrece una clase (o más bien un *encuentro*) por Zoom.

Entre las pérdidas ampliamente mencionadas durante el período de clases virtuales está, precisamente, la de los buenos alumnos, esos que en clase atienden, participan, han estudiado en casa… porque para los estudiantes también la situación era nueva, inesperada y, aunque a veces pudiera ser más cómoda, a menudo se ha

mostrado difícil de manejar desde la intimidad del hogar, rodeados de padres, hermanos, mascotas, etcétera. Es frecuente encontrar entre los colegas la hipótesis de que es más difícil ser buen alumno detrás de una pantalla que en una clase presencial y que, por lo tanto, se puede hacer menos —educativamente hablando— a través de un contacto virtual que estando todos juntos en un salón de clase.

Hay, sin embargo, testimonios de momentos mágicos de interacción, estando cada uno en su casa, como nos permiten ver Lucía González y Mariana Escobar en sus artículos. La percepción de muchos colegas de que tanto la enseñanza en modo virtual como la alternancia *presencialidad-virtualidad* han significado una pérdida en la calidad educativa, además de una profundización de la brecha desigualitaria entre los estudiantes, habilitan la puesta en suspenso de cualquier utopía ilustrada relativa a los beneficios igualadores del acceso al sistema educativo y refuerzan la sensación de angustia y de pérdida.

Por otra parte, y de ahí el subtítulo de este apartado, todos sabíamos que un día volveríamos a las aulas, como antes, como siempre. Es, en efecto, esta condición de transitoriedad la que le da a las situaciones analizadas un perfil muy particular. *La virtualidad* nació como transitoria, pero *la presencialidad* se contagió y en definitiva no estaba claro si la próxima semana, o después de las vacaciones, habría vuelto a desaparecer para transformarse en modalidad virtual de enseñanza. De todas formas, hay que buscar con cuidado razones para extrañar las clases virtuales, especialmente cuando se trata de alumnos de más corta edad o con acceso limitado a los recursos tecnológicos. Braudelianamente hablando, parecería que la dimensión *larga duración* de las aulas —estables, permanentes, testigos de otros cambios— hubiera pasado abruptamente a una dimensión de *corta duración*, ostensiblemente siempre en tránsito, de alternancia rápida entre una situación y otra, entre dar clase en el liceo o desde el living o el comedor, o el dormitorio de mi casa, y luego de vuelta a mi salón en el liceo.

De alguna manera, los profesores somos siempre pasajeros en tránsito, porque año tras año cambian nuestros alumnos, a veces

también cambiamos de curso y por lo tanto de programa, y eventualmente también dejamos el liceo en el que hemos trabajado por años para tener grupos en otro. Siempre estamos dejando atrás el año que termina y siempre esperamos el próximo, entre la rutina y la sorpresa. Eso está en nuestra propia identidad profesional, hecha fundamentalmente de experiencia, en el cambio y en la permanencia. Los intermedios virtuales de 2020 y 2021 acreditan en el *espacio-tiempo* de la experiencia vivida y, en cierta forma, son parte de nuestra propia formación profesional. En un registro inesperado dan cuenta de aprendizajes, por la vía dura de la frustración y de la pérdida, del fracaso y de la desilusión, pero también de pequeños logros y de descubrimientos que, en algunos casos, vinieron para quedarse por la positiva, o para indicar lo que, de todas formas, no hay que volver a hacer.

Finalmente, la idea de tránsito, que evoca lo cambiante, lo que es *por ahora* pero puede dejar de serlo en cualquier momento, puede acercarse a la idea de *no lugar*. Augé (2000) define el no lugar como un lugar en el que en definitiva podría decirse que *se no vive*. Refiere a las instancias de la vida moderna en las que hay cosas más relevantes que la subjetividad de los sujetos que participan de ellas, espacios en los que se está de paso sin necesidad de habitarlos nunca. Varios artículos de este libro dan cuenta de una batalla contra la configuración de los espacios educativos virtuales como lugares —de hecho, no lugares— donde es posible que se *no-enseñe* y se *no-aprenda* pero que en definitiva existen sin necesidad de que nadie los habite realmente. Sandra Simon y Andrea Garrido se preguntan abiertamente si las aulas virtuales tienen alguna posibilidad de ser habitadas, como todos deseamos que lo sean las aulas liceales.

El fantasma de estar haciendo *como si…* enseñáramos, o *como si* ellos aprendieran es difícil de conjurar —aun en las páginas de este libro—, sobre todo, porque muchas veces los mensajes de las autoridades educativas parecían limitarse a la dimensión formal del asunto, sin ir al fondo de la cuestión de enseñar en una dinámica que permitiera a los alumnos sacar algún provecho de las clases. La

experiencia ampliamente compartida de dar clase frente a un conjunto de rectángulos negros, sin cámara ni micrófono habilitados del otro lado puede sin duda ser considerada como la de estar habitando (o simplemente ocupando) un no lugar. Con razón, Andrea Garrido recuerda a Alicia, cuando ha atravesado el espejo, diciendo: «¿Me escuchan? Creo que me estoy volviendo invisible».

Podríamos incluso pensar el tránsito entre la visibilidad y la invisibilidad, entre la presencia y la ausencia, entre un mundo *en serio* y otro *de mentira*, o entre lo real y lo virtual más allá de lo tecnológico, virtual en el sentido de distópico, de holográfico, de inasible y de hecho sin consecuencias en relación con la participación o no participación en el juego, incluso con aristas comunes con la literatura de ciencia ficción, como sugiere Andrea Fernández.

Tiempo de libertad, tiempo de inseguridad

El trabajo docente en ambientes virtuales de enseñanza no está en ningún plan de formación docente, aunque posiblemente en el futuro sí lo esté. Por lo tanto, el pasaje a modo virtual, al igual que la alternancia entre *virtualidad* y *presencialidad*, representó un desafío para la creatividad de los profesores (y también para la de muchos estudiantes) en aras de hacer frente a la situación de la mejor manera posible.

Varios artículos de este libro nos permiten ver que el recurso a la improvisación fue vivido como una arista compleja de la profesionalidad y, a veces, como la única salida. Todos sabemos que, de una manera o de otra, una clase consiste esencialmente en ejecutar, en poner en práctica, un plan que antes que nada previene hasta cierto punto contra la incertidumbre de lo que allí sucederá. Sin embargo, ese no es el punto aquí, en tanto no dejó de haber un plan de curso y un plan de clase, tanto en las clases virtuales como en las de retorno a la presencialidad. La improvisación tuvo que ver, sin duda, con el trabajo virtual pleno —y luego con el empalme con la etapa presencial de los cursos— y no con el que a menudo representaba el complemento de una clase o un tema en particular. Los profesores

trataron, cada quien a su manera, de hacer lo nunca antes hecho, sin pasar por el escalón de la práctica docente, del ensayo, del acompañamiento o de una bibliografía especializada. Había, sin duda, que improvisar en la medida de las posibilidades de cada uno. Improvisar, no la clase que estaba planificada como siempre, sino las formas en que se resolvían —y planificaban— las cosas dando clase de esa manera. Mariana Acosta y otros autores prefieren hablar de *encuentros* virtuales con los estudiantes, pero no propiamente de *clases*, como las del liceo.

Y es aquí que, como veremos, la creatividad salió al cruce y ofreció sus mejores servicios en un escenario que por la vía de los hechos redobla la profesionalidad de los profesores. Muchos colegas abrieron sus mentes a otras posibilidades, a otras formas de encarar los temas del curso, de presentar propuestas de trabajo domiciliario, de ejercitación, de evaluación, sorprendiéndose porque no eran otros los que los estaban proponiendo, sino ellos mismos. Esto no quiere decir, para nada, que la enseñanza presencial no deje ningún espacio para la creatividad, de la cual nos sobran ejemplos. Lo que quiere decir es que la contingencia del paso al modo virtual, y también la de la alternancia entre *virtualidad* y *presencialidad*, representó una demanda extra de creatividad, a la que seguramente no todos respondieron con el mismo nivel de *eficiencia creativa*. Es en este sentido en el que podemos hablar de un espacio inusitadamente libre en cuanto a organización y selección de contenidos, de recursos sobre los cuales apoyar la clase y el trabajo domiciliario y, por supuesto, de la utilización de los tiempos. Para Sandra Simon, por ejemplo, esto tuvo que ver con permitirse proponer, dialogar y acordar con los estudiantes acerca de las características de una prueba semestral enteramente *online*.

También sabemos que mientras algunos estudiantes dieron muestras de extrañar el contacto personal con sus profesores, para otros la enseñanza en modo virtual, la de Historia y la de otras asignaturas, fue una especie de tiempo de libertad. Lo fue no solo por no tener que salir de la casa, esperar el ómnibus con frío o con lluvia,

sino por descubrir que en este modo virtual tenían mucha más flexibilidad para todo. Pamela ha admitido sin problemas a su profesora que miraba la clase desde la cama porque pensaba volver a dormirse una vez terminada la seguidilla de videoconferencias matinales. Para los alumnos, la flexibilidad de la modalidad virtual iba desde conectarse (con o sin cámara, con o sin micrófono, con o sin atención, pudiendo hablar, comer o jugar en el teléfono sin ser amonestados y, al mismo tiempo, estar en clase), hasta hacer las tareas —solo domiciliarias por la fuerza de las cosas— siempre con los materiales a la vista, de manera que el problema pasó a ser simplemente tratar de no transcribir textualmente el texto que tenían frente a sus ojos. Hubo, además, una dispensa importante para el control de asistencia y, para muchos estudiantes, asistir era solo conectarse *virtualmente* mientras hacían otra cosa, como jugar al *play station.* Un alumno de Gabriela Deirmendjian considera que, aunque no hagan nada, «al final todos pasan», de forma que no es necesario esforzarse «como antes» para pasar de año. De alguna manera podría pensarse que esta forma de participar de la educación pone en cuestión una parte de la fantasmática foucaultiana del disciplinamiento educativo, del encierro en el espacio del aula, del control total: la hora de llegada, el timbre para entrar y salir, la obligación de estar todo el tiempo atento, de hacer tareas en clase y en casa… Nadie parece haber sido, sin embargo, un verdadero Emilio durante la pandemia.

Por otra parte —y algunos artículos como el de Gabriela Rak hacen mención a este asunto—, *la virtualidad* dejó el camino libre a otras formas de control, de vigilancia no de los alumnos que, como vimos contaron con varias *dispensas*, sino de los profesores. En las percepciones de muchos de ellos, la modalidad virtual de enseñanza abría la puerta a la puesta en marcha de mecanismos potencialmente represivos. Si bien es cierto que de un tiempo a esta parte la mayoría de los estudiantes tienen acceso a dispositivos electrónicos que ofrecen la posibilidad de registrar la clase como audio, como imagen o como video (lo que permite difundirla, por ejemplo, en redes sociales, y a veces en tiempo real), la exposición directa en un dispositivo electrónico institucional aumenta exponencialmente las posibilidades de

acceso, registro y *evaluación* de lo que allí está siendo transmitido. También es cierto que no faltan en nuestras memorias —ni en el presente— casos de profesores que han sido cuestionados a partir del simple testimonio de sus alumnos o de la valoración, por ejemplo, de una ficha de trabajo o de un esquema de pizarrón, mucho antes de que la pandemia inaugurara las aulas virtuales. Es que la enseñanza de la historia ha sido —al menos desde que se convirtió en una asignatura escolar *para todos*—, y lo sigue siendo, depositaria de una tarea de formación cívica y patriótica que trasciende amplia y confusamente el mero aprendizaje de los saberes impartidos en las clases.[2] Este mismo gesto abarca el temor fantasmal de que la dimensión ideológica de la *formación cívica y patriótica* de la clase de Historia pueda ser entendida/impartida —o aprendida— de maneras diferentes y, en el fondo, inconvenientes.

En este sentido es que a lo largo de este libro varios autores se preguntan, de tanto en tanto, ¿quién más estará mirando y escuchando esta clase? No se trata, sin embargo, de los asistentes casuales e incluso interesados o de simples curiosos que veremos en el próximo apartado, sino más bien del interés vigilante sobre el trabajo de algunos profesores de Historia, y no cuando enseñan acerca de la religión egipcia o la guerra del Peloponeso, sino cuando alguien entiende que el tema de la clase puede convertirse en consigna política. La imagen puede ser asimilada sin mucha dificultad a la implementación de un panóptico foucaultiano, en tanto, como dice Foucault (1976, p. 204): «La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía [a los prisioneros en los calabozos, pero también podría ser a los profesores en sus aulas]», concluyendo que «la visibilidad es una trampa».[3]

---

2 Cualquier intento de referenciar bibliográficamente este asunto peca —por lo menos— de parcial, incompleto o desactualizado. Refiero —a modo de ejemplo y entre muchos posibles— a *Teaching history, learning citizenship. Tools for civic engagement,* de Jeffrey Nokes, Nueva York, Teachers College Press, 2019. Para Marc Ferro (1985) eso estaba claro hace muchos años, más allá de la relación con un tipo particular de régimen político.

3 Más abajo agrega, siempre comentando la idea de panóptico de Bentham: «De ahí el efecto mayor del panóptico: inducir en el detenido un estado consciente

Finalmente, aunque nunca se habrá insistido lo suficiente sobre la densa improbabilidad que rodea las suposiciones generalizadoras de una relación causa-efecto entre lo que enseñan los profesores y lo que finalmente aprenden en forma estable y profunda los alumnos, es en la ingenua confianza de que las cosas suceden de esa manera que la enseñanza de la historia está siempre y a la vez encargada de una misión sagrada y bajo sospecha de haber elegido otra, traicionándola. La percepción de que la modalidad virtual, a través de una plataforma institucional, redobla estas posibilidades es difícil de ignorar.

Ausentes y agregados

La clase presencial tiene —sin importar si uno considera que funciona bien, mal o más o menos— un borde físico que no son solo las cuatro paredes del salón de clase. La comunicación se establece directamente entre un número de sujetos que ocupan un lugar en el espacio, más allá de los que están atentos o no, interesados o no, en el tema de la clase. Estas consideraciones no faltan prácticamente en ninguno de los artículos del libro. Amén de esto, todos hemos tenido alguna vez la experiencia de la invasión sonora —y a veces algo más— de sujetos externos a la clase; ruidos de la calle o del patio, o del salón de al lado, o de arriba... objetos que entran volando por la ventana, etcétera. Obviamente, la apertura que significan los dispositivos electrónicos como el teléfono celular o la misma computadora con la que estamos queriendo trabajar en la clase es también una especie de presencia invasiva en el salón. Unas décadas atrás, la radio a transistores conectada con un audífono, el día del partido, era el polizonte

---

y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción» (Foucault, 1976, p. 204). Resulta inevitable preguntarse qué dispositivo hubieran imaginado Bentham y Foucault si hubieran sabido de las plataformas digitales, de las redes sociales, intercambiando texto, sonido e imagen en movimiento...

que tenía alertas a los profesores. En tiempos dictatoriales o predictatoriales, también a veces los profesores presentíamos la presencia de *informantes* simulando ser alumnos… Tenemos habitualmente, y por razones institucionales, la presencia de inspectores, directores, profesores de Didáctica y muy especialmente de practicantes con los que compartimos una clase o el curso entero. Esto quiere decir que la observación por personas que no son nuestros alumnos —ya sea destinada a aprender de nosotros o a valorarnos/evaluarnos profesionalmente— no nos es desconocida. Sin embargo, no estábamos preparados para descubrir que estábamos compartiendo nuestra clase con algunas madres, hermanos u otros familiares de nuestros alumnos, como nos mostrará Lucía González. Tampoco estábamos preparados —como vimos en el apartado anterior— para sospechar de estar teniendo *otros receptores* entre nuestro *público*.

Como veremos en varios artículos, la presencia en el mundo virtual fue marcada de otras maneras, para nada usuales en el mundo de la *presencialidad* educativa. En ocasiones, algunos alumnos sintieron que esa comunicación experimentada radialmente, uno a uno, entre el profesor y el alumno, habilitaba un cierto nivel de confianza. Así, muchos han recibido correos electrónicos versando sobre temas no vinculados a los contenidos del curso o a problemas con la resolución de tareas domiciliarias. Es cierto que esto no parte de cero, puesto que las casillas electrónicas del grupo, o del profesor, preceden a la experiencia pandémica.

También hemos tenido, y tendremos, la experiencia de la ausencia en varios registros: alumnos que faltan un día, una semana, que vienen cada tanto o que un día dejan de venir al liceo. O alumnos que, estando, nunca parecen estar. No atienden, no traen las tareas, no estudian en casa, no participan en clase… Jugando con las palabras, podemos decir que no se trata de la presencia en ausencia sino, por el contrario, de la ausencia en presencia. La experiencia de clases virtuales redobló esta categoría, mostrándonos alumnos *conectados* pero que no tienen ni la cámara ni el micrófono encendidos, que no reaccionan en el chat, o que, de pronto, dejan de estar *presentes* temporal o definitivamente en ese encuentro virtual. Mensajes de chat

como, por ejemplo, «Profe, [Seba y Carlitos] se refueron, no están» y otros *posteos* como este dan cuenta del tenor de las situaciones enfrentadas, casi diariamente, como registro de la ausencia-presencia de los estudiantes en los encuentros virtuales. De hecho, lo hemos comprobado con alumnos/interlocutores/(tele)espectadores de todas las edades: los límites entre ser espectador (pasivo y no necesariamente interesado) o participante (activo y más o menos comprometido) aparecen cada vez más fluidos en un mundo en el que las pantallas tienen innumerables funciones.

No sin razón, casi todos los artículos de este libro dan cuenta del perfil utópico de imaginar que, si no se puede ir al liceo, lo hacemos por Zoom y listo. De hecho, es posible que falten años, tal vez décadas, para poder montar un dispositivo virtual de educación para adolescentes que se muestre potente y valioso. Esto nos hace pensar, en el momento de la pérdida, en las aristas positivas del sistema escolar presencial, mil veces acusado de todas las maneras posibles de ser portador de todos los antivalores sociales.

También es cierto que, excepcionalmente, somos los profesores los que enviamos un alumno a la Dirección, sabiendo que eso significa que se perderá una clase en la que de todas formas no estaba participando —de hecho, estaba impidiendo que se desarrollara normalmente—. En este sentido, no tenemos registros de alumnos que «molesten» durante un encuentro por Zoom, ni de profesores que hayan manifestado la impotencia de no poder desligar a los alumnos que pudieran estar «molestando». Como hemos visto, el recurso a la *ausencia en presencia* se mostró efectivo en muchísimos casos, limitando fuertemente la construcción de algún tipo de envoltura psíquica —ya que física era imposible— que abarcara al conjunto de los participantes en el encuentro, al que varios autores se niegan a denominar *clase*. Quedaba, al mismo tiempo, inhabilitado el recurso a *llamar la atención*, acercarse o mirar a los ojos, que en el mundo presencial ayuda a traer al mundo real a los desatentos, distraídos o no muy interesados en la clase.

Sin embargo, lo singular de la experiencia pandémica es que tanto los ausentes como los agregados a nuestras clases de alguna

manera inauguraron categorías nuevas, que habilitan otras miradas analíticas y, por lo tanto, demandan otro tipo de herramientas de análisis. Como veremos, algunas vienen de la filosofía, otras del psicoanálisis, otras de la literatura, de la historia del arte, o de la didáctica... y ayudan a encontrar un sentido a una novedad no solo no deseada, sino aparecida de improviso y que nos obliga a teorizar en torno al sentido de la enseñanza en presencia y en ausencia, superando los entendimientos que hacen de eso o una cuestión temporal en tanto el pasado es el ausente, o una cuestión espacial en tanto el ausente es el que no está presente, aquí donde yo estoy. De eso se trata precisamente este libro, de ver cómo algunos colegas han buscado en un escenario confuso, oscuro y desconocido, un sentido para seguir enseñando Historia a través de dispositivos virtuales o en la alternancia incierta entre las aulas y las pantallas, a veces dramáticamente negras y sin retorno.

Los artículos de este libro

Nueve artículos componen este libro. Agustina Gregorio y Andrea Garrido se enfocan, cada una a su manera y con herramientas teóricas de distinta procedencia, en los modos de resignificar lo que para ellas ha sido a lo largo de sus carreras profesionales la concepción de aula. En cierto modo, el artículo de Mariana Escobar, titulado precisamente «Esto no es una clase» toma el mismo camino, pero —y no es necesario aclararlo— también sirviéndose de herramientas teóricas que, como la mayoría de las manejadas por las autoras de este libro, no habían sido originalmente pensadas para el análisis de situaciones educativas. Es el caso sin duda del artículo de Andrea Fernández, que se sirve ampliamente de herramientas provenientes del mundo literario de la ciencia ficción para establecer un modo de mirar, y entender, lo que pasaba durante el tiempo en el que las clases fueron simplemente virtuales. Por su parte, y en un registro analítico diferente, el artículo de Gabriela Rak nos muestra otro tipo de mirada, mucho más vinculada a los entretelones políticos e ideológicos que

actúan de una manera o de otra sobre la percepción que algunos docentes tuvieron de la experiencia en *la virtualidad*.

Gabriela Deirmendjian y Mariana Acosta discuten también la noción de clase en relación con los encuentros virtuales que sustituyeron a las clases presenciales. Para Gabriela, lo que cuenta es el contraste entre una modalidad y otra, mientras que Mariana hace foco en la fragmentación, no solo de los textos, que define tanto el trabajo en *virtualidad* como la alternancia con la *presencialidad*.

Situado también en la alternancia virtualidad-presencialidad, el artículo de Lucía González da cuenta de las *novedades* que incluyó, en su caso, la presencia de *otras alumnas* (es decir, madres de alumnos) que participaron activamente en sus clases. Sin duda, una posibilidad que ningún libro de didáctica, ni antiguo ni moderno, anota entre las consideraciones a tener en cuenta a la hora de pensar un curso escolar. Su artículo comparte con el de Sandra Simon el análisis de la utilización de series televisivas disponibles para alumnos y profesores. Para Sandra, el trabajo sobre materiales disponibles virtualmente es, además, el pie para implementar novedades en la evaluación, impensables en tiempos de solo aula. Para Lucía es, en parte, lo que deja la puerta abierta a la entrada de las madres al «salón de clase».

¡Buena lectura!

Referencias bibliográficas

ANKERSMIT, F. (2001). The sublime dissociation of the past: or how to be(come) what one is no longer. *History and Theory*, 40(3), 295-323.

AUGÉ, M. (2000). *Los no lugares, espacios de anonimato. Introducción a la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

FERRO, M. (1985). *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire.* París: Calmann-Levy.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LACAPRA, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. México: FCE.

RUNIA, E. (2006). Presence. *History and Theory*, 45(1), 1-29.

ZAVALA, A. (ed.) (2014). *Otras aulas, otras historias. La didáctica de la historia en el salón de al lado. Cuaderno de Historia 11*. Montevideo: Biblioteca Nacional.

Agustina Gregorio

Resignificar mi aula de Historia
Repensando la noción de agencia entre presencias y ausencias

Introducción:
Vivir la excepcionalidad

Desde la primera vez que estudié historia reciente, si es que se puede aún llamar reciente, me llamó la atención la recurrencia de los gobiernos autoritarios predictadura a la suspensión de cursos. Más allá de las circunstancias declaradas, motivadas por razones políticas o bajo pretextos epidemiológicos, lo que me resultaba especialmente curioso era cómo las clases podían suspenderse por el resto del año lectivo, cómo esta situación podía haber sido vivida por estudiantes y docentes en un contexto tan complejo, en el que ya se venían interrumpiendo los cursos por la crisis, y su respuesta con huelgas y movilizaciones. Me preguntaba qué sentimientos podrían haber desatado semejante situación.

En aquel momento, la medida de interrupción claramente apuntaba a la desmovilización y, si bien se desarrollaron acciones de resistencia conocidas como *contracursos*, en los que estudiantes y docentes participaban en conferencias y talleres sobre temas vinculados a los cursos, la suspensión de clases era sin duda una medida represiva efectiva que discontinuaba un espacio privilegiado de encuentro generacional e intergeneracional.

Nacida en 1984, institucionalizada desde muy pequeña en la educación formal, y habiendo desarrollado mi carrera en formación docente, transité durante 35 años casi ininterrumpidos en la cotidianeidad de las aulas. Esto por una parte me genera —enunciado de esta forma— una suerte de vértigo, tal vez el de ser consciente de que lo más parecido a una experiencia comunitaria que viví durante mi desarrollo fue posible por la participación en las instituciones educativas.

El único momento de excepción que recuerdo fue cuando tenía cuatro años: increíblemente tengo la imagen vívida de mi casa transformada en escuela. Transcurría una huelga de Magisterio y paralelamente se dictaban contracursos en locales alternativos; mi madre ofreció la casa y la clase de tercero de primaria de mi hermana vino con su maestra a casa. Recuerdo la excitación del momento y cómo los interrumpía desde la habitación contigua para llamar su atención. Esta memoria romantizada de la excepcionalidad también se encuentra en otros testimonios de la época, de docentes y padres simpatizantes que defendían la continuidad de los cursos, aun cuando justamente su nombre (contracursos) determina su otredad y el carácter de la experiencia social tiene su valor en la especificidad de la excepción como medida gremial y de resistencia.

Pasaron entonces más de treinta años, hasta que en condiciones aparentemente no políticas los cursos volvieron a interrumpirse, pero de otra manera. La gestión institucional de la pandemia hizo que se interrumpiera el sistema educativo presencial, promoviendo el desarrollo de lo que en principio se determinó como contacto pedagógico virtual —expresando el carácter excepcional en la práctica docente— pero que luego se fueron consolidando como cursos virtuales —con la pretensión de las autoridades de cumplir reglamentariamente con los objetivos de cada nivel y la evaluación de los *desempeños* estudiantiles independientemente de las condiciones sociales y materiales de los sujetos participantes de la práctica educativa—. Pensar con qué tema empezar el curso de segundo año fue bastante problemático. De hecho, partí del prejuicio de que el encuentro de los

pueblos que habitaban el territorio americano con los europeos podría ser un tema con alguna referencialidad en la vida escolar, y eso de alguna manera me hacía sentir un poco menos culpable de ser parte de un sistema que siguió adelante como si todos pudiesen estar.[4]

Privada del aula, el carácter excepcional de la enseñanza parece que solo remite a la jerarquización de contenidos programáticos. Es casi una obviedad decir que la experiencia de la clase se desarticula. La construcción del grupo de trabajo, las dinámicas de valoración y confianza, las prácticas guiadas y la dramatización corporal del docente o el mundo del gesto desaparecen, porque ya no hay cuerpo. Si bien es posible trabajar en torno a temas de Historia, considero que mi clase de Historia no es desarrollable en entornos virtuales. Lo que he estado haciendo es otra cosa. La virtualidad afectó gravemente mi curso. Más de la mitad de las y los estudiantes no accedieron y el espacio social, comunal, de aprendizaje fundamental para los adolescentes (Fernández y Goncálvez, 2011) se eliminó, pasándose a un contacto radial de comunicaciones bilaterales y solo para algunos.

La intención de este artículo es entonces reflexionar en torno a cómo afectó la virtualidad a mi práctica de la enseñanza de la historia, tanto desde el punto de vista de las posibilidades y características de la enseñanza de la historia con adolescentes como de nuestra relación —la de todos los involucrados— con el saber histórico a partir de la experiencia de un mundo virtualizado. Considero importante

---

4 «Siendo casi universal el acceso a internet en los hogares de mayores ingresos desde el inicio del período analizado, el crecimiento de la cobertura del servicio se produjo en los de ingresos menores. Sin perjuicio de ello, casi la mitad de la población que integra los hogares de menores ingresos no accede a este servicio. Aun existiendo alternativas para la conexión a internet (como los datos móviles o el wifi en lugares públicos), las posibilidades de seguir procesos de enseñanza virtuales e incluso de utilizar internet para el estudio o la resolución de ejercicios en el hogar se ven seriamente comprometidas para los estudiantes que integran los hogares de menores ingresos. Cabe destacar que casi la mitad de los niños y adolescentes del país reside en estos hogares». (INEED, 2021, p. 42).

fundamentar el cambio en el sentido que implica trabajar en las nuevas condiciones tanto para mí como para muchos colegas, con un marco de recepción parcial y transformado en un ambiente vigilado de máxima exposición para docentes y estudiantes. Por esto busco hacer hincapié en el problema de la deseabilidad en la práctica de la enseñanza virtual y la configuración de la acción didáctica en contextos no presenciales. Me interesa rescatar el problema de la libertad y la autonomía en contextos en que la práctica se tiñe de condiciones coercitivas que enfrentan ley y deseo, y que debaten a los profesores entre una acción moral y una verdadera acción ética.

En los apartados siguientes —y a partir de mi propia experiencia— me propongo, en primer lugar, contextualizar los supuestos con los que las y los docentes debemos lidiar, independientemente de nuestra construcción de *sentido* para la acción de enseñar, y cómo en los contextos virtuales se hace más rígida la pretensión de una relación directa entre enseñanza y aprendizaje, subestimando el marco de interacción vivencial que da alguna chance a que esa relación se establezca.

En segundo lugar, me interesa analizar cómo todo lo anterior afectó mis decisiones y subjetivó (o sujetó) (Boutinet, 2004) mi práctica de enseñanza. Quiero analizar las dificultades que encontré al enfrentar —virtualmente— un nuevo programa y un nuevo nivel (ciclo básico) en este marco y cómo opté por una propuesta algo (más bien) conservadora y sostenida por otros textos que generalmente no jerarquizo, como el manual.

Me propongo luego —a partir de la evocación de las voces de las y los estudiantes— reflexionar en torno a cómo la interacción presencial es fundamental como motor de la planificación, ya que es en la experiencia de la práctica colectiva que se esconde parte de la especificidad de la enseñanza de la historia a adolescentes[5] y la experiencia estética de la presentificación del pasado en el aula. Por último,

5 «[...] el nosotros no sólo como un vínculo relacional, conductual, intersubjetivo, sino como una inscripción simbólica en el *aparato psíquico* adolescente,

reflexiono sobre qué decisiones de responsabilidad profesional debería tomar en un escenario en el que no pudiese conciliar lo *bueno* en un sentido moral categórico, con lo deseable en un sentido práctico y ético, esto es, si ocurriese una paulatina transformación de las prácticas de enseñanza presenciales en virtuales.

Hacer como si...

En nuestra práctica de enseñanza de la historia todas y todos los profesores de Historia estamos atravesados cotidianamente por la virtualidad en un sentido filosófico. Lo virtual en un sentido imaginario, simbólico y real parece ser parte constitutiva y necesaria para el ejercicio de nuestra profesión. ¿Existe acaso algo más virtual que el estudio de la historia, entendiendo la virtualidad en su acepción más llana, de eficacia en la producción de efectos sin referente presente? La nueva situación dobló la apuesta, en cuanto a que la ausencia del objeto fue seguida por la ausencia de la presencia docente, y ya no fue solo la historia que debió ser imaginada, sino la propia clase.

Para muchos autores, la producción historiográfica solo es posible en la medida en que existe un conjunto de operaciones de idealización, simbolización e interpretación que constituyen un conjunto de creencias presupuestas sin las cuales no es posible dar forma a su objeto. Estas creencias suponen a su vez la esencia paradójica del conocimiento histórico, en la medida que a la vez que lo hacen posible parecerían dar cuenta de su misma imposibilidad de ser/constituirse

---

hace falta un nuevo acto psíquico y nuestras tópicas tendrían que tener un suplemento, así como hablamos de yo, ello y superyó, para pensar esta categoría del *nosotros*». «No se puede avanzar demasiado en la comprensión del fenómeno adolescente, no se avanza demasiado en ayudar terapéuticamente a un adolescente sin comprender, pensar en volver a teorizar con relación a la importancia de figuras, agentes y funciones de subjetivación no familiares» (Rodulfo, 1999).

efectivamente como objeto de lo real, más que desde un abordaje complejo de *lo real* que las implicase.[6]

Podría evocar a Michel de Certeau (2006, 2007) cuando da cuenta de las operaciones historiográficas que pendulan entre polos de lo real al constituir lo pasado en prácticas que suponen *a la vez* una separación y una asimilación del sujeto que investiga, para que sea entendido como pasado pero, a su vez, pensable, inteligible... También podría evocar a Roland Barthes (1987, p. 174) cuando nos alerta de cómo esa realidad compleja se esconde en la mayoría de los discursos historiográficos o hasta es supuesto el ocultamiento del sujeto para su propia constitución como tal.

Sobre la agencia del historiador y del lector en la producción de la obra historiográfica, Paul Ricœur (2004, pp. 113 ss.) establece que en la escritura se produce un cambio que se desarrolla del orden de la acción o de la experiencia vivida (mímesis I) al orden del relato escrito (mímesis II) para «terminar» en el mundo del lector (mímesis III), lo cual se relaciona con una nueva experiencia vivida (mímesis I). La producción historiográfica, para el autor, supone el pasaje del orden de lo simultáneo al orden de lo sucesivo, para terminar siendo posible solamente en una nueva simultaneidad que permite la refiguración y efectúa en última instancia la acción comunicativa. Del mismo modo, la enseñanza de la historia queda sujeta a las características del saber que pretende enseñar (Zavala, 2014, pp. 27 ss.), a sus potencias y sus dolores.

---

6 Dice De Certeau (2006, p. 52): «El corte decisivo en cualquier ciencia (una exclusión es siempre necesaria cuando se procede con rigor) toma en historia la forma de un límite original que constituye a una realidad como *pasada*, y que se explícita en las técnicas proporcionadas a la tarea de *hacer historia*. Ahora bien, este corte parece ser negado por la operación a la que da origen, puesto que lo *pasado* regresa a la práctica historiográfica. El muerto resucita dentro del trabajo que postulaba su desaparición y que postulaba también la posibilidad de analizarlo como objeto. La condición de este límite, necesario y negado a la vez, caracteriza a la historia como ciencia humana. Es *humana* no en cuanto tiene al hombre por objeto, sino porque su práctica reintroduce en el *sujeto* de la ciencia lo que ya había distinguido como su objeto. Su funcionamiento nos envía del uno al otro polo de lo real.

Este vínculo de angustia/posibilidad que supone tanto la investigación como la enseñanza (en distintos estadios de la representación y comprensión del tiempo y del pasado) puede ser ignorado (en sentido funcional/ideal) y vivido como una tensión creativa que impulsa la construcción de la trama textual. Porque habitar el conflicto, al estar semántico-textualmente condicionados, no hace que nuestros discursos carezcan de valor epistémico.[7]

En mi trabajo, esta tensión se vuelve efectiva en la medida que consigo, a pesar de todo, construir unidades de sentido. Pero para que esto suceda es necesario un equilibrio, ya sea basado en la convicción personal de que los temas trabajados tienen alguna base *real* en el pasado o en la historiografía que da cuenta de ellos, en la existencia de estos mismos supuestos en los otros (aunque sea relativa en nosotros) o en la confianza en que los beneficios de la acción pedagógica —a pesar de todo— son mayores, por lo que puedo sentirme capaz de idealizar o abstraer aquellas cualidades que nos disgustan de la acción didáctica.

Por poner algún ejemplo que abordaré más adelante, tengo que ser capaz de acercarme al pasado complejo de las poblaciones que

---

7 Palti (1998, pp. 96-97) afirma que «El problema que aquí se plantea es que a lo real no podemos, sin embargo, más que tratar de aprehenderlo (sin lograrlo nunca) desanudando las mallas de la textualización (lo simbólico), para sólo encontrarnos con un nuevo texto, el que necesita, a su vez, ser desanudado, y así al infinito. Toda interpretación, afirma Jameson citando a Greimas, supone una estructura relacional, es decir, representa nada más que un proceso de transcodificación (la traducción de un código a otro) (The Prison-House, pp. 215-216). La escritura de la historia es un incesante ir y venir dentro del círculo del lenguaje sin comienzo definitivo ni fin último: nunca tratamos directamente con *hechos* sino con *hechos siempre-ya-interpretados* (textos); nunca arribamos a puros *hechos*, la historia misma no es más que un texto-a-ser-(re)construido…» (The ideologies, 1, p. 107). Sin embargo, para Jameson (a diferencia de White) eso no significa decir que «seamos libres de construir cualquier narrativa que se nos ocurra» (The ideologies, 1, p. 107) […] las posibilidades interpretativas en una situación textual determinada son siempre limitadas» (The Political, p. 32). Tampoco el hecho de que nuestras representaciones se encuentren semántico-contextualmente condicionadas significa que resulten carentes de valor epistémico…

vivían en nuestro territorio, entendiendo que la mayoría de las fuentes escritas pertenecen a procesos de inteligibilidad de otras culturas en un momento de convulsión radical como la toma de los territorios, que los registros arqueológicos construyen panorámicas de momentos en lo que muchas veces, aun cuando no hubiese existido todavía una conquista efectiva del territorio, dan cuenta de movimientos y migraciones continentales que cuestionan los *mapas culturales* o las clasificaciones étnicas… Que las y los historiadores tienen un marco de producción y disciplinar que condiciona sus perspectivas y que muchas veces presentan trabajos de deconstrucción que se nos cuelan como agua entre los dedos cuando intentamos estructurar una clase a partir de nuestra lectura («hoy vamos a trabajar todo lo que no podemos afirmar sobre *tal* grupo humano, que ni siquiera es correcto llamarlo *tal*). Y aun así, a los saltos, reivindicar lo innegable, el pasado no ausente, que viaja en la ancestría visible de muchos de los estudiantes, pero sabiendo que en última instancia esta huella presentifica una cultura que ya no es, y que es, en última instancia, nuestro objeto de estudio.

De esta forma, en mi comprensión y reconfiguración de los libros de Historia, habito la contradicción entre una fundamentación crítica o deconstructiva y una demostración reconfigurante, que aun cuando no puede llevar efectivamente a los protagonistas del pasado al aula (por obvias razones) los presentifica mediante diferentes figuras del lenguaje y en general, con toda la experiencia estética del aula. Pero también la práctica me demuestra que los horizontes de sentido que se despliegan a partir de esta última son múltiples e inciertos; si bien hay un sentido que guía la enseñanza, el significado de una clase no se clausura en la voluntad discursiva del docente, ni del manual ni de los documentos.

Como plantearé más adelante a partir del análisis del caso de Renato —un estudiante de mi curso— el proceso de reconfiguración de la clase pertenece al reino de la simultaneidad y por tanto al de la experiencia vivida que solo puede ser situada —y por tanto analizada— en su singularidad. Renato, en la complejidad de su vivencia

de la pandemia, me permite dar cuenta de que el proceso de aprendizaje de cada tema supone operaciones *in situ* que pueden entrar en contradicción entre sí, o constituir paradojas. Su abordaje es además asequible desde una perspectiva clínica que rebate la linealidad del miedo al adoctrinamiento político en la clase de Historia y refuerza la importancia del encuentro presencial como campo privilegiado de lo simultáneo, en el que podemos ser conscientes o llevar a la conciencia la complejidad de nuestra tarea. La importancia de enseñar historia a las y los jóvenes mediante vínculos interpersonales sostiene la potencia de su futura acción, aun cuando el efecto real que se constituya en la acción representacional del docente sobre la historia sabida sea incierto y tal vez poco relacionado con la intención en ella.

En algún sentido, la situación de emergencia sanitaria sometió nuestros supuestos ontológicos y epistemológicos a un límite nunca experimentado. Nos contactó con la historia vivida y con la forma inexorable de los eventos, a la vez que le dio una nueva vuelta ficcional al problema de la representación. La pandemia y la presencialidad se situaron, en distintas fases del proceso, como causa ausente de mi práctica, desplegando imaginarios y sentidos, a la vez que generando una herida ética de difícil evasión (Jameson, citado en Palti, 1998, p. 94). Esta radicalización, si bien estableció una resignificación del espacio del aula y del contacto interpersonal, también me enfrentó a mis propias inconsistencias y contradicciones, a la falta de deseo y a la necesidad de definición de límites de mi tarea profesional docente.

Considero que hubo una evidente crisis en la acción comunicativa que se nos exigió evadir; tuvimos que hacer *como si* tuviésemos estudiantes, en contextos en los que la falta de accesibilidad, por razones técnicas, socioeconómicas, habitacionales, emocionales etc., imposibilitó a muchos el acceso y la continuidad educativa. La virtualidad puso en jaque a la *educación* desde una perspectiva fenomenológica, privada de su lugar de experiencia de vida con otros. Todos tuvimos la impresión de que el ámbito de la *capacitación* ganó te-

rreno. En algún sentido, las *lecciones de historia* mediadas por *actividades* se fueron acumulando en un tráfico de productos o resultados. Desapareció el proceso colectivo de intercambio sobre el conocimiento, la observación y el acompañamiento en las instancias de comprensión y escritura.

Cuando Blanchard-Laville (2009) analiza desde una perspectiva psicoanalítica el aula y las acciones de enseñanza y de aprendizaje que allí se desarrollan, da cuenta de la construcción en el *espacio físico* del aula de un *espacio psíquico* en el que se suceden estas acciones con sentido. En este espacio psíquico, lo real es mucho más que los contenidos específicos de la historia, en mi caso. De hecho, la trama que constituye la acción didáctica se produce efectivamente en la interacción de los cuerpos, en un espacio autónomo destinado al aprendizaje, y resguardado, que no es para nada el de las pantallas.

De la misma forma, Lacan (1953) trabaja la situación analítica y se detiene en los procesos de transferencia que allí se ponen de manifiesto, la interacción de sujetos, atravesados por el deseo y los mecanismos de idealización. Para él, esta es condición necesaria para el proceso de cura, pero a la vez el deseo y la idealización son actualizados y modificados por la presencia del profesional. Al igual que la clínica psicoanalítica, en la educación esta actualización no es posible sin el encuentro de los cuerpos. En los procesos de enseñanza en entornos virtuales, la inaccesibilidad a los emergentes espontáneos de la interacción implica que lo que se hace sea algo completamente distinto.

Así, en la situación analítica hay un discurso, el más importante, que se manifiesta más allá del contenido de las palabras expresadas, cuya captura permite la sucesión del proceso por la manifestación de lo real ignorado en el sujeto (el inconsciente) y que muchas veces es develado a través de lo gestual. En la situación didáctica, la construcción del derrotero en la planificación semanal está altamente condicionada por la captura intelectual, emotiva y sensorial del trasfondo en las interacciones áulicas, tanto en lo que supone

la crítica a las acciones de enseñanza como a la posibilidad de intervención o creación de un espacio propicio para el desarrollo del aprendizaje.

Como veremos en parte con Renato, además, el potencial teórico de los razonamientos situados, en interacción otros, de las discusiones y los consensos, del protagonismo y la indiferencia, de la emotividad y el resentimiento,[8] tiene una agencia fundamental en la construcción del curso. Sin embargo, hasta el reino del *como si* expresa límites, porque hay niveles de la experiencia que no se pueden ficcionalizar; no podemos contar con la huella de lo que efectivamente nunca pudo ser vivido/expresado.

Al igual que en la situación analítica, en las prácticas educativas virtuales en contexto de emergencia sanitaria existe un discurso subyacente que, por más que no sea explícito o consciente, no indica que sea menos condicionante y constructor de realidad, en cuanto modela también la relación con el saber de las y los estudiantes. La indiferencia frente a la mayoría de los sujetos que no están, la simulación de un espacio-tiempo autónomo en los *entornos virtuales de*

---

8 Con resentimiento me refiero a resentir a las veces que intuimos rápidamente que un tema evoca experiencias que suponen un cuidado especial, una forma diferente de plantear las cosas, una salida rápida o una resignificación pensada en una clase futura. Un ejemplo de esto fue mi trabajo en clase con la *sociedad colonial* y los procesos de racialización. En una clase con diversidad fenotípica, trabajar la esclavización de personas africanas y el sometimiento de pueblos originarios puede ser un tema no solo sensible sino revictimizante, en una sociedad que continúa teniendo expresiones de racismo. De hecho, en el afán de trabajar con fuentes iconográficas, no había percibido que mi intención de *ser crítica* a través del análisis de arte, de alguna manera tenía el efecto contrario, obligaba a habitar la herida no cerrada de la dominación. A través del boicot sistemático de Manuel, de su indiferencia y hostilidad gestual a trabajar el tema, me di cuenta de lo que estaba haciendo: estaba simplemente mal, porque mi metodología en esa instancia escenificaba un contrasentido respecto a mi intención. Esta captura fue esencialmente intuitiva, se manifestó en la densidad de las miradas y las evasiones, en las expresiones faciales y la postura corporal. Pero fue lo suficientemente radical como para exigirme, como profesora aparentemente *blanca*, un abordaje diferente del tema; y él solo pudo revincularse con el curso cuando me posicioné junto a él en la herida de la discriminación patriarcal. Yo creo que esto no hubiese sido posible en la virtualidad.

aprendizaje, el carácter episódico, rotativo y discontinuo de la experiencia educativa, la manifestación de lazos radiales y no grupales vinculados a la producción de resultados *académicos* dinamita la experiencia educativa como fenómeno de interacción humana trascendente, a la vez que desvaloriza a todos los sujetos intervinientes, al desubjetivarlos. No habíamos llegado a conocernos cuando, a poco menos de un mes de empezada la presencialidad (fragmentada y rotativa), cuando llegó la orden que se debía cumplir a reglamento con las *actividades semestrales*. En uno de los grupos, once estudiantes no habían tenido ningún tipo de conexión remota. Ningún docente estaba de acuerdo con su aplicación, sin embargo, *las pruebas* se realizaron. Me tocó tomar exámenes aun cuando los estudiantes hacía meses que no pisaban el liceo. La escena de un oral en el que una niña con dificultades de aprendizaje desde su cama cucheta (imagen de su frente, parrilla y colchón) trataba de sobrevivir a la instancia disimulando el tipeado, me produce dolor y me parece ridícula.

Habiendo planteado los ejes condicionantes de mi experiencia de enseñanza en contextos virtuales como una radicalización de los límites y características propias de la enseñanza de la historia académica desde una perspectiva pedagógica y epistemológica, intentaré reflexionar cómo la pandemia se coló en mi curso presencial como un agente ausente, vehiculizando en mi vínculo interpretativo manifestaciones de sentido que solo fueron posibles por su carácter de pasado no ausente o presentificado. En última instancia, la posibilidad de no estar —nuevamente, nunca más— resignificó la agencia del aula de Historia como espacio de interacciones significativas para el aprendizaje de la historia, y de la historia como saber significativo, no prescindible y práctica de resistencia analógica del ser, comunidad o microcomunidad. Una microutopía que volvía a hacer pensable la potencia transformadora de un espacio, que encarna la paradoja

de una anacronicidad que la constituye en acción deseante intrínsecamente contemporánea.[9]

En el apartado siguiente intentaré realizar un primer anclaje en mi experiencia a través del análisis de las experiencias que me acercaron al curso de segundo año y cuyas circunstancias determinaron que las cosas, al igual que en la clase, no marchasen según lo imaginado.

Elecciones (o afectaciones) didácticas

Una frase muy escuchada en el marco de la emergencia sanitaria fue que *la vida continúa*… Esto generalmente tenía una acepción negativa y hacía énfasis en las dificultades que las y los estudiantes tienen en sus vidas *normales* y que no dejaron de suceder (muchas veces agudizadas) en el marco del confinamiento. De forma análoga sucedió con nuestras profesiones (y vidas). Las vicisitudes y elecciones comunes, vinculadas a la docencia, o nuestro sistema de enseñanza, estuvieron allí a pesar la excepcionalidad y potenciaron el desafío que siempre implican. Pienso en estudiantes-docentes que hicieron su práctica final en forma virtual, docentes que asumieron por primera vez cargos de gestión en el marco del caos de idas y vueltas de la virtualidad… Mi caso tal vez no parezca tan dramático, pero, en lo personal, fue significativo: cambiar de curso y de nivel en pandemia en principio fue abrumador, ya que prácticamente no contaba con experiencia, más allá de que los temas los había recorrido con adultos en quinto año de bachillerato. La realidad es que cambiar no había sido del todo una opción, pero ciertamente estaba un poco cansada

9 Percibir en la oscuridad del presente esta luz que busca alcanzarnos y no puede hacerlo, esto significa ser contemporáneos. Por ello, los contemporáneos son raros. Y por ello ser contemporáneos es, sobre todo, una cuestión de coraje: porque significa ser capaces no solo de tener fija la mirada en la oscuridad de la época, sino también percibir en aquella oscuridad una luz que, directa, versándonos, se aleja infinitamente de nosotros. Es decir, aun ser puntuales en una cita a la que se puede solo faltar (Agamben, 2011, p. 23).

del (mi) drama del (con el) siglo XX y las dificultades que estaba empezando a encontrar para salir creativamente de una perspectiva catastrofista que de alguna forma (creo que) es la narración en segundo grado (Genette, 1989) que termina proyectándose en la combinación de mis textos de enseñanza.

Hace algunos años asistí a un curso de verano en el IPA con la profesora Yanelin Brandon, en conmemoración de los quinientos años de las 95 Tesis, que me emocionó. Si bien no recuerdo toda su disertación, su forma de evocar la importancia de dar espacio para expresar la preocupación sobre la finitud humana, con adolescentes de 13 años me conmovió, y claramente sentí que me estaba perdiendo de algo. Aquí cualquiera podría observar que con la trayectoria del siglo XX casi que en todos los temas (en abstracto) se podría manifestar una lectura análoga. Pero, en un sentido muy concreto, en el discurso de la colega, o en mi fantasía proyectada, el primer drama humano, que sería la muerte y (*la vida como experiencia significativa),* aparecía con una luminosidad afectiva y de cuidado que no reconocía en mis cursos. Agradezco ese detalle que vivencié y que desde el anonimato provocó en mí una interpelación y una reflexión sobre mi práctica, sobre mis saberes y sentires, en un contexto intelectual y psicoafectivo particular que fue permeable. Pienso en la potencialidad de nuestros encuentros intelectuales, personales y humanos y el contacto con la resignificación de la tarea a pesar del cansancio y la meseta que muchas veces siento transitar.

Pasaron algunos años y la sensación de encorsetamiento con algunos temas fue en aumento, pero como contrapartida el reconocimiento de programas que me eran cada vez más familiares, la creciente experiencia en la enseñanza de algunos temas y la propuesta de ejercicios (ensayo y error) me mantuvieron en ese lugar. El desafío de repensar la modernidad trabajando la modernidad es seductor y abrumador. Parece todo lo que está bien en el contexto actual pero, si es practicable, es un proyecto de una exigencia que lo hace pensable al menos a mediano plazo. Si a esto además le agregamos que circula un discurso en el que el programa de segundo año es el menos

querido del ciclo básico por ser *muy conceptual*, porque las y los estudiantes encuentran mayor dificultad para seguir los temas (en buena medida a raíz de la alta alternancia geográfica que presenta), que vivencian como una avalancha, etcétera, meterse allí parece meterse en problemas.

Para empezar, la visión romántica de análisis trascendental sobre la vida y la muerte se dio de lleno con la vivencia de la pandemia o, mejor dicho, de la televisación (si es que se puede utilizar esta expresión en la era de internet) y bombardeo televisivo con el contador diario actualizado de las muertes por covid y el discurso del miedo atravesando todos los espacios de comunicación social. Tal vez más que nunca era un tema necesario o para muchos *funcional al análisis del presente* pero, en lo personal, en un contexto de total desconexión con la vivencia del colectivo del aula como grupo humano (y su termómetro) no creí que fuese oportuno hacer de él un tema central del análisis.

Aun así, cuando volvimos a vernos hicimos un repaso y trabajamos las oleadas de peste en la Europa premoderna y las crisis de fe institucional que se produjeron a partir del sentimiento de desprotección de los fieles que recurrían a sus referentes. Realmente, no fue el tema de la muerte en sí misma el que emergió, sino el de la fragilidad de los vínculos humanos y la responsabilidad social de las instituciones. Surgió a partir de la voz de varios estudiantes que evocaron imágenes de la experiencia de los ancianos en hogares durante la pandemia, su exclusión y falta de asistencia médica y afectiva. Creo que hubo una reconfiguración interpretativa en la que las escenas del siglo XIV se hicieron pensables con una nueva cadencia, un ambiente de letargo y normalización del horror que dista mucho de las imágenes eufóricas que muchas veces recreamos a partir de los relatos de los historiadores.

En los apartados siguientes continuaré desarrollando la agencia de la pandemia como pasado presente en mi curso, y de la presencialidad como futuro esperado, a través del análisis de dos interacciones. En el primer caso, a continuación —acompañada de Eloísa—

me centraré en el desafío que supone pensar en la clase de Historia narrativas no moderno-racionalistas[10] o en la identificación de tímidas prácticas de descentración temporal, que la fractura de sabernos (o sentirnos) sujetos históricos pudieron movilizar. En el segundo caso —acompañada de Renato— intentaré transmitir a partir de la valoración de la contingencia, como las categorías en tensión de la actual filosofía de la historia pueden ponerse a jugar en una experiencia concreta, que, por ser situada, específica y relacional, les permite superar su esencialismo metacrítico, acercándonos a la belleza de poder pensar lo real imposible como experiencia estética, imaginaria, en el aula de Historia.

Eloísa y el libro. Epifanías en ausencias que construyen presencia

En la primera o segunda clase de vuelta a la presencialidad, repasando conceptos, trabajamos con fuentes utilizadas en las investigaciones diría históricas. Frente a la diversificación de las fuentes audiovisuales y escritas a partir del desarrollo tecnológico del siglo XXI se me ocurrió decirles que sus trabajos durante la virtualidad podrían

10 Las culturas indígenas pueden acercar pistas relativas a otras maneras de afrontar lo que habrá de venir. Para los ishir, por ejemplo, el tiempo actual no antecede al futuro, sino que transcurre paralelo a él, entreabierto siempre a pasajes traspasables de ambos lados. Los guaraníes, por su parte, conciben modalidades diversas de futuro: lo porvenir es enigmático, no en cuanto guarda contenidos indescifrables, sino porque es reenviado continuamente a dimensiones diferentes que impiden la derechura de su trayecto y el seguro cumplimiento de un término único. Hay futuros que están ocurriendo o que ya han ocurrido; como hay otros que podrían acontecer o bien que seguramente ocurrirán. Y hay otros, por fin, que nunca lo harán y quedarán pendientes de conclusión siempre, llenando de energías diversas el destiempo de su suspenso. Las potencias del porvenir anidan en el presente-pasado, bullente de «gérmenes de futuro» (Benjamin), cargado de fuerzas latentes disponibles para su activación en el curso de proyectos diferentes (Escobar, 2022, p. 21).

ser una fuente para algún historiador/a del futuro que quisiese estudiar el impacto de la pandemia, y constituirse en protagonistas de la investigación en historia y de los libros de historia. Nunca voy a olvidar la expresión en la cara de Eloísa. Su rostro resplandeció por unos segundos al imaginarse su protagonismo en los liceos del futuro, para luego caer en la cuenta (con una mueca de duda simultánea) de que probablemente no sería famosa en forma individual.

Aunque la anécdota parezca banal, la belleza de esos momentos, en los que la interacción espontánea dibuja sobre nuestros planes formas inéditas de pensar, se hace posible en la experiencia cuidada de clase, a través de la construcción de una confianza que supone cuerpo y vivencia y un espacio real de desarrollo. Si en algo nos ayudó la interrupción de los cursos presenciales fue en resignificar y reafirmar el valor del encuentro humano en el aula y estar atentos a todo intento de derribar tal vez uno de los últimos espacios de reminiscencias comunales.

Compartir el estudio de la historia como conocimiento valioso en clase supone un conjunto de prácticas que producen la presencia del pasado en el aula a partir del deseo y la convicción sincera de que, a través de su contacto (más cercano o más lejano), dejamos de estar solos y pasamos a existir, más o menos fugazmente, en una comunidad y en un entorno, con sus alegrías y sus dolores. Ser parte, compartir la existencia y honrar la de otros, se amalgama con la potencia de la evocación y visualización, cuya materia es el pasado pero también el futuro, en una danza donde la producción de viejos y nuevos *topos* parecerían facetas simultáneas de la experiencia (Domanska, 2018).

En este caso, además, el impacto de ser protagonistas en el presente de una realidad trágica, o al menos de un fenómeno inédito que pone vuelta de cabeza nuestra vida cotidiana, nos interpela proyectivamente en cuanto a la consideración de la materialidad del pasado y cómo la visitamos en el aula, cómo trabajamos la continuidad y la discontinuidad, porque como transición y mutación pueden convivir en la experiencia vital de los protagonistas. Al igual que ellos, nuestra

experiencia pospandémica se presenta como la efectiva realidad de que *podemos, sin cambiar en absoluto, ser completamente diferentes a lo que solíamos ser* (Runia, 2006, p. 6).[11]

El peso del presente nos reconecta con el peso del pasado y nos interpela como enseñantes de una disciplina que se deshomogeiniza, y en la que nuevas voces nos invitan a habitar el conflicto, reclamando la toma de partido y superando la evasión. Pero también nos vitaliza y activa nuestro deseo, un deseo que ya compartíamos en la evocación que hace Cifali (2012) del sentido trascendente que habitaba en la concepción de la historia de Michel de Certeau y que Eelco Runia, desde otro lugar, evoca en su manifiesto de visión renovada de la historia al decir que

> […] es un deseo de compartir la asombrosa realidad de las personas, las cosas, los eventos y los sentimientos, junto con un impulso vertiginoso de saborear el hecho de que personas, cosas, eventos y sentimientos asombrosamente reales pueden dejar de existir repentinamente. (Runia, 2006, p. 5)

Eloísa exclamó: «Ah, pará, pensé que *yo* iba estar en el libro», y en ese mismo momento de negación se manifiesta una experiencia del tiempo que deja de ser trina; y pasado, presente y futuro se fusionan en su evocación. Yo creo que, en su espontaneidad, Eloísa estaba dejando planteados dos ejes fundamentales de la relación con el pa-

---

11 Más de dos años después de la primera suspensión de cursos, nuestra experiencia de enseñanza presencial continúa proyectándose como posvirtualidad, no solo en la revaloración del espacio, el afinamiento de la mirada y en las elecciones didácticas, sino también en la identificación de ausencia de procesos de aprendizaje, múltiples patologías psicológicas, adecuaciones en la evaluación y calificación, adjetivaciones como *generación pandemia* De igual forma, el trabajo en la virtualidad suponía una presencialidad que no había desaparecido del todo y que se proyectaba como horizonte esperado aunque incierto en el primer año. El carácter de provisionalidad condicionó toda nuestra experiencia, y la falta de deseo subrayó como pasado esperado el efectivo presente que estábamos viviendo.

sado que tienen la historia y su enseñanza, que es la concepción racionalista del tiempo, y los protagonistas y sus experiencias como materia de la investigación histórica. Con respecto al segundo, la desilusión que encarna la pérdida de su identidad o de la identidad de su vivencia en la vastedad del pasado o la abstracción y anonimato de la fuente seriada, también problematiza la forma en que enseñamos y cómo efectivamente construimos la presencia de los otros a través de todos nuestros recursos, lingüísticos, estéticos, kinésicos.

Me pregunto en qué proporción se manifiesta en mi clase la vitalidad de lo que ya no está, cuánto está en mi control provocarla y cuánto se cuela y cobra autonomía en el encuentro de la clase. Me pregunto también en qué medida es replicable esta situación en un entorno de virtualidad, donde la experiencia del tiempo se racionaliza al extremo, en la medida en que la simultaneidad es ininteligible: cuando uno tiene la voz, no la tiene otro. Ni qué hablar de la interpretación de la expresividad de los otros, porque también pensamos y hablamos con el cuerpo. ¿Cuántas veces reformulamos nuestros planteos en función del clima que se manifiesta inmediatamente después de una explicación? ¿De qué forma nuestro ritmo se ve afectado por lo que sentimos en el aula? ¿En qué medida nuestro desplazamiento en el espacio y gestualidad corporal se torna esencial para captar la atención y construir la experiencia estética de la presentificación del pasado? ¿Cuánto nos necesitamos efectivamente como colectivo de personas interactuando para que la enseñanza tenga algún marco de posibilidad?

Un lugar para Renato, su capítulo en el libro

A mediados de 2021, la tía de Renato se contactó con cada uno de sus profesores. Él —como muchos otros— había estado ausente del mundo virtual. En su caso, la pandemia había propiciado una crisis familiar que lo dejó sin hogar y viviendo con personas que no eran de su familia. La tía de Renato, al enterarse de esta situación, se hizo cargo y comenzó a estimularlo para que se reconectara con el estudio

y *se pusiera al día* con la realización de actividades. Ya estábamos casi en vacaciones de julio y el horizonte de la presencialidad parecía muy cercano.

Pronto, Renato empezó a aparecer a través del envío de tareas, que llegaban sistemáticamente, y su nivel de reflexión por momentos me hacía pensar que el estudiante más aplicado del curso era su tía. Renato seguía sin tener un lugar; estaban sus producciones, pero, vergonzosamente en retrospectiva, sospechaba de su autenticidad. En el momento fui incapaz de dárselo, aun cuando fui enfática en las devoluciones afirmando el valor de su trabajo.

En una de las actividades que hizo en forma retroactiva, les había propuesto mirar un documental en el que se problematizaba la conquista de América, con énfasis en el carácter progresivo de la dominación de los territorios no costeros y las estrategias de resistencia de las poblaciones invadidas. A partir del análisis antropológico proponía la reflexión en torno a la presencia del pasado, en la valoración y el estatus social de las personas en América Latina. La última pregunta del ejercicio les proponía:

> 5) ¿Crees que en la actualidad se sigue dando esta situación (invisibilización)? ¿Son respetadas de igual forma las personas con ascendencia europea que las descendientes de pueblos originarios de América?

Renato respondió:

> 5) Sí, se sigue dando. Los de descendencia europea no son respetados igual que los descendientes de los pueblos originarios. Un ejemplo son los dichos del presidente de Argentina Alberto Fernández quien dijo que ellos descienden de los barcos. La antropóloga dice que sigue diciéndose que somos el fruto de las corrientes inmigratorias europeas, pero eso es todo ideológico. Otro aspecto es cuando se reconoce al gaucho como símbolo de la tradición de ese país. Esto también sucede en Uruguay.

La presencia referenciada de Renato me interpeló. Y me remitió a otros momentos del pasado en el que la discusión en torno a la autenticidad del autor del documento evade o se distrae de su riqueza material, del pasado que efectivamente viaja en él y que determina la experiencia de alguien.

Un Renato imaginado se presentó, se delineaba, y por momentos desaparecía. ¿Quién era este niño nómade de trece años? No conocía su letra, porque por más que la consigna de las actividades era que se entregaran escritas a mano, las producciones llegaban tipeadas. ¿Cómo circulaba el saber en su nueva casa? ¿Cómo producía sus respuestas, cuáles eran sus tiempos y sus pausas? ¿Qué no entendía y preguntaba? ¿Cuál era su postura corporal? ¿Cómo interactuaba con su equipo (tía)? ¿Prefería trabajar solo? ¿Cómo llegó a conectar la densidad del pasado en las palabras de Alberto Fernández? No poder observarlo me producía angustia y, al mismo tiempo, me hacía pensar en todos a los que ni siquiera podía imaginar, que eran un nombre en una lista pero quedaron excluidos del espacio pedagógico y cualquier tipo de interacción.

La clase *que no fue* me produjo mucha nostalgia; cuánto podría haber modificado mi planificación la intervención presencial de Renato. ¿Me habría animado en su momento a aprovecharla en toda su extensión o me hubiese guardado su asociación sobre la figura simbólica del gaucho para replanificar todas las clases siguientes? Indudablemente, hubiese saboreado el momento, con el placer que produce en clase lo no esperado, y con la inquietud de tener que tomar decisiones didácticas en el instante. Privados del lugar del aula, el aporte se pierde en un intercambio bilateral y su potencia se diluye. Si bien hubiese sido posible citarlo por iniciativa docente, el valor del aporte de las y los estudiantes en la construcción de la trama hace significativamente distinta la experiencia para todos.

La deconstrucción de la frase podría haber significado un timonazo en la replanificación del curso, no tanto en lo que implican los temas que en esencia serían dados, sino en la relación establecida con esos temas del pasado, traducidos en los abordajes concretos que

disparan nuestra práctica de enseñanza. Y es que la idea de que venimos de los barcos es una frase no solo reivindicada desde el eurocentrismo, sino también desde otras experiencias subalternas que la hacen propia.[12]

Cuando conocí a Renato, muchas cosas me cerraron. Su inquietud y su inteligencia eran difíciles de ignorar. Para empezar, Renato era un comentarista. Toda la clase estaba comentando en segunda línea y en tono de gracia las cosas que sucedían. Parecía realmente un locutor de programa de entretenimientos. Pero todos sus comentarios suponían una atención destacable a lo que se estaba trabajando, un proceso de asociación y una producción de la broma que tenía una velocidad admirable. Por momentos era molesto, pero la

---

12 Hace unos años participé en un curso institucional de formación sobre afrodescendencia y xenofobia, impartido por una organización para la visibilización y promoción de derechos de la población afrodescendiente uruguaya. En ese marco, se utilizaba la misma frase para problematizar la invisibilización de la población afrodescendiente en Uruguay a través de la afirmación «Los uruguayos venimos de los barcos, pero ¿de qué barcos?». Al momento de ampliar la discusión a la luz de las primeras divulgaciones investigaciones de la Licenciatura de Biología Humana de la Udelar que enfatizan la presencia de ancestría indígena en un tercio de la población (ADN mitocondrial materno), la resistencia se manifestó. Cuántos pasados presentes… discurso y materia que nos hablan del presente al tiempo que transportan todo el peso de lo que indudablemente fue.
Un tiempo después, y a partir de la experiencia de conocer personalmente a Renato (que citaré más adelante), pude entender también la potencialidad para el trabajo de problematización sobre fuentes y archivos. ¿Cuál fue mi primer contacto con la noticia? Lo cierto es que fue por redes sociales, y específicamente por memes. El meme político circula a una velocidad espectacular y, en su síntesis, imaginarios y sucesos viajan con él. Internet se transforma en un gran archivo de actos de habla, que testimonian y posteriormente evocarán los sucesos que en la actualidad efectivamente se producen. Poder incluir su análisis iconográfico y problematizar las características de su difusión y preservación, pero también de su crítica, podría haberse convertido en un capítulo importante de ese curso que no fue. Y es que constantemente en nuestras prácticas de enseñanza nos enfrentamos a la fugacidad del paso del tiempo, como epifanías atópicas, que guardamos como un tesoro para la próxima vez que las podamos aplicar. Alguna vez sucede y muchas veces no, pero el aprendizaje de la experiencia enriquece próximos trayectos y renueva su valor.

pertinencia o especificidad de lo que decía daba cuenta de una persona que estaba presente y en permanente interacción con el saber.

Muchas veces, sus interacciones eran comentarios sobre las participaciones de sus compañeros. Leandro preguntó, en el marco de la crisis del absolutismo en el siglo XVIII: «Pero entonces ¿los nobles son buenos o son malos?». Yo me sonrío, porque es una pregunta clásica y siempre divertida, pero Renato replica: «Ay, el problema de la moralidad de la nobleza», riendo. Un nuevo timonazo, individuos, sectores sociales y valoraciones morales en el marco de la Ilustración. Realmente, Renato potencia las palabras de su compañero. Leandro, que era un estudiante con hiperactividad, participaba constantemente por asociación libre y poco meditada, ahora estaba orgulloso de su aporte, y yo sigo construyendo a un Renato que cada vez se aleja más de la imagen previa y va cobrando autonomía, pero nunca me deja de sorprender. Sus detalles, al igual que con Eloísa, me devolvían desafíos intelectuales que a veces podía aprovechar y otras tomaba conciencia de ellos mucho más tarde, pero siempre me modificaban.

Cerca de esa fecha tuvo lugar otra situación curiosa, que me dejó perpleja por su carácter totalmente inesperado. Trabajamos algunas voces críticas al antiguo régimen a partir de fragmentos documentales del manual, en una planificación que en verdad no me genera orgullo y que partía de una ficha en la que se reproducen fuentes primarias de Rousseau y Montesquieu y secundarias de Rudé y Arsenio. Lo que se dice… una clase de manual. El objetivo era alcanzar el contenido de algunas críticas en las nuevas ideas, a la vez que distinguíamos el tipo de fuente y las características de su producción.

Luego de un tiempo de indecisión sobre quién quería leer en voz alta, comencé con el texto de Rousseau:

> **Sobre la propiedad privada**
>
> El primero que, habiendo cercado un terreno, se le ocurrió decir: «Esto es mío», y encontró personas lo bastante simples como para creerle, ese fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos, miserias y horrores hubiese ahorrado al género humano aquel que, arrancando los postes o rellenando la

zanja, hubiese gritado a sus semejantes: «Guardaos de escuchar a este impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y la tierra no es de nadie»!

J.-J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 1754.

Ni bien terminé de leer la cita —no había levantado todavía la mirada— escucho la voz de Renato que dice con su tono burlón: «comunista de mierda». La situación me dejó perpleja. Por un lado, de verdad me parecía superinteresante la asociación para un chico de trece años, al mismo tiempo que me pareció tremenda la carga violenta de la expresión, y por último me exigía actuar rápidamente para integrar críticamente el comentario al análisis y participar a todos aquellos que no necesariamente entendían lo que estaba pasando. Lo primero que atiné fue a pedirle que explicara por qué había hecho ese comentario, frente a lo cual, muy nervioso y entre risitas, me dijo que en realidad no sabía, que le surgió a partir de unos videos en internet… Su cara y toda su reacción corporal me decían que era sincero.

Renato mira videos de Javier Milei en internet y, si bien no entiende su contenido en toda su extensión, ni parece tener una posición política personal, sí puede identificar claramente la base conceptual y replicarla en un análisis retrospectivo, y reproducirla, aunque no la entienda, aunque no necesariamente la comparta. Porque en internet no hay un tiempo para pensarla, no hay pausas, no existe tiempo de reflexión ni de discutir con otros (Goncalves da Cruz, s.f.), pero efectivamente ocurren cosas, y en el marco del entretenimiento existe, como sabemos, producción y reproducción de contenidos. Hay mucha información, un archivo vertiginoso que necesita ser procesado y contrastado con prácticas analógicas de encuentro y reflexión.

Es más que interesante ver cómo en estas intervenciones aparecen claramente las potencialidades y límites del estudio de la historiografía en clase, la configuración de la trama a partir de una experiencia polifónica que adquiere cierta autonomía de mi plan, la reconfiguración en los sujetos que participan, como seres intelectua-

les/emocionales autónomos. Renato trabaja en un registro de temporalidades que prolonga el pasado en el presente, y que parecería una operación en espejo a la que hace el mismo Rousseau, cuando en su narrativa proyecta la conflictividad presente en el mundo rural por los cercamientos de tierra y la liquidación de la vida comunal a un pasado originario. Y ambos en su crítica esbozan un futuro no referenciado, aunque latente, optimista o pesimista, que presenta el devenir como un campo de conflicto. Pero además creo que en el documento de Rousseau viaja un elemento fundamental del pasado que va más allá del contenido y que es el que, sospecho, produce efectivamente la conexión en Renato: el carácter estético de su retórica política. Esta vitalidad pone a Renato en discusión, a la vez que evidencia que su análisis de esta clase no mantiene una coherencia política —si consideramos el caso narrado anteriormente—; su interacción es situada y referida a una intersección específica de discursos en un marco específico de posibilidad.[13] Mi agencia en la planificación es acompañada de la agencia del pasado a través de sus restos y de la agencia de los estudiantes y su mundo.

Me llama la atención que en ambas situaciones narradas —Eloísa y Renato— el núcleo conceptual sea la disputa transtemporal por el lugar en el mundo. Si bien es claro que tiene que ver con elecciones didácticas, es Renato el que las pone en relación a través de su interacción y de su circunstancia, aun cuando en perfecta sincronía con su vivencia, vaya más allá de su voluntad de decir. Y él casi nunca hablaba para mí, hablaba para sus compañeros; nuestra comunicación siempre estaba mediada por la existencia de los otros,

13 En la comprensión de Renato existe una operación de asimilación ineludible para que lo real pasado en un sentido complejo pueda ser concebido; él lo hace a su forma a través de otras voces, pero claramente lo mastica. El contexto de la clase exigirá dar cuenta asimismo de la separación que hace posible la constitución del objeto de estudio, del tema en que efectivamente estamos trabajando, que no es el anticomunismo de los populismos de derecha, pero esto no quita la posibilidad de problematizar y tematizar nuestra relación conflictiva con el pasado, la temporalidad, continuidades y mutaciones.

fundada en la interacción; su voz iba dejando pinceladas que componían el curso. Ese es el lugar en el que Renato expresaba saber, en el que él era aprendiente, y en el que podía ser concebido de una forma menos fragmentada.

Creo que Renato se sentía lo suficientemente libre para ser en la clase y, cuando hablaba, expresaba emotividad. Su acción adquiría sentido en el colectivo. En la virtualidad esto le estaba vedado, para empezar, por sus circunstancias complejas, que no fueron una excepción en el estudiantado, pero también, al igual que en el caso de Eloísa, por las características específicas de las prácticas pedagógicas en entornos virtuales. La clase (*presencial*, siendo redundante) es afectiva y efectiva, en cuanto constituye una atmósfera o un ambiente íntimo en el que, en una dinámica simultánea y compleja entre individualidad y colectivo, protagonismo y anonimato, las y los estudiantes ponen de manifiesto pensares y sentires que difícilmente aparezcan en otras instancias de la vida cotidiana.

Considero que esta dinámica grupal debe priorizarse al momento de querer centrar un modelo de enseñanza basada en las y los estudiantes. No pasa por que el estudiante intervenga en el *curriculum*, como muchas veces aparece solapada en la búsqueda de contemplar el *interés* de los adolescentes. Se trata, más bien, de que puedan participar en una instancia en donde —a partir del abordaje colectivo de un saber— se movilicen aspectos intelectuales, emocionales y corporales que permitan experimentar procesos de desadaptación creativa (Fernández, 2001), y por tanto de inteligencia[14] en el

14 «La inteligencia es una de las fuentes de singularidad y potencia creadora... No se determina ni se específica por los objetos sobre los que trabaja. Se define a partir de la posibilidad que otorga al sujeto para pensarse. Es decir, para conocer sus posibilidades y hasta algo de sus deseos. Permite entenderse, construirse, elegirse como diferente entre los semejantes. Es gracias a la actividad intelectual que nos reconocemos semejantes sin quedar adheridos al otro, es decir, proponiendo nuestra singularidad, nuestra diferencia. [...] Lo anterior no implica definir a la inteligencia como *adaptación* sino que, por el contrario, la inteligencia supone inicialmente también movimientos de desadaptación: *desadaptación creativa.* Si el sujeto se considera adaptado, no se le presenta conflicto. La inteligencia tiende a la desadaptación y en esa

sentido amplio de la palabra. Y esto, nuevamente afirmo, considero que sucede en la interacción personal, emocional e intelectual y no meramente en la reproducción intelectual de un conjunto de conceptos para la valoración del desempeño (lo que no quiere decir que en las prácticas de evaluación no se produzcan actos bellísimos de inteligencia).[15]

A partir de las palabras de Renato —del contenido mismo de lo que se dice— también se me presenta la necesidad de reivindicar el espacio del aula como lugar fundamental de encuentro y circulación del saber. Tiene que ver con las dinámicas actuales de acceso a la información que fueron radicalizando, con la explosión de las redes sociales, la tendencia siempre existente al acceso parcializado por grupo de pertenencia. Si a esto le sumamos la alteración de los encuentros humanos tradicionales por la mediación de las nuevas tecnologías y los pocos espacios disponibles para pensar y discutir con otros o contactar con el pensamiento, experiencia y acción de otros —en nuestro caso, en el pasado—, la perspectiva de una educación virtualizada contribuye a un panorama por lo menos opaco.

---

búsqueda de lo nuevo, de lo diferente, en ese hiato entre lo que encuentra y lo que busca, se nutre la pulsión epistemofílica y la posibilidad de crear… En la desadaptación es precisamente donde se nutre el deseo de conocer y donde nace el preguntar (simultáneamente, fuente y sustancia del pensar). Digo *desadaptación creativa*, ya que la inteligencia permite al sujeto no solo la inserción en la realidad sino también la invención de otras realidades posibles» (Fernández, 2001).

15 Un caso simple pero lindo de ese año fue el de Sofía, que interactuaba con mis propuestas de evaluación, sacaba flechas y me comentaba por qué la formularía distinto. En el primer escrito de la presencialidad, tenían entre otros ejercicios un texto y debían identificar qué párrafo refería a aspectos socioeconómicos, políticos y culturales y fundamentar su respuesta. Sofía me anotaba que ella consideraba que el párrafo que hablaba del rol de la Iglesia en la sociedad y se asociaba con lo cultural y religioso debía también corresponderse con el aspecto político, ya que la Iglesia estaba implicada en la administración de todos los aspectos de la vida. Había tres párrafos y tres categorías, y la letra no suponía literalmente la simultaneidad.

Lo que en síntesis quiero decir es que considero fundamental volver a reivindicar el aula como un espacio crítico, en el que se problematice en colectivo lo que es presentado, en los medios —en un sentido amplio que incluye a las redes sociales—, en nuestra vida cotidiana, como lo real inalterable. Poder pensar protagonistas, lugares, hechos y agencias; identificar discursos en lo que se presenta como divertido, o como dado, observar asimetrías, privilegios, dominación, resistencia, movimientos y cambios sociales son operaciones que continuamente encaramos en nuestras aulas y que resultan fundamentales para pensar las sociedades y su relación con el pasado no ausente (Domanska, 2006). Poder identificar e interpretar fuentes en su contexto, establecer los distintos planos del discurso que ofrecen, determinar los hechos o sucesos que lo posibilitan son prácticas de aula que se nutren en el intercambio presencial, se construyen a través de la experiencia estética de la enseñanza en el marco de un clima específico en el que pensares, sentires, y sus expresiones, son realmente efectivos cuando se desarrollan en el plano de lo simultáneo. Nuestra agencia tiene mucho que ver con el estudio de la disciplina, pero también con su percepción del encuentro que tiene un fuerte componente intuitivo y supone el encuentro de los cuerpos.

Entre salones y pasillos. Cuando la clase va (al) más allá

La vuelta a la presencialidad tuvo también sus complejidades. Para empezar, el reencuentro estuvo necesariamente atravesado por la experiencia individual de la pandemia, lo que me provocó dificultades en el momento de pensar y definir desde qué temas comenzar el trabajo presencial.

Los grupos se multiplicaron al subdividirse, los tiempos de encuentro se prolongaron y la falta de continuidad se sintió mucho, con alternancias que terminaron haciendo que nos viéramos, en algunos casos, cada dos o tres semanas. A ello se le debe agregar que estos estudiantes transitaron toda su vida liceal en pandemia, por lo que,

realmente, al disolverse por fin los subgrupos y establecerse clases con todas y todos, fue necesario un tiempo de adaptación y de conocimiento, análogo al del pasaje de primaria a secundaria.

Fue angustiante tomar decisiones sabiendo que en algunos casos la mitad y en otro un tercio de las y los estudiantes no habían establecido contacto. Esto efectivamente significó también un nuevo comienzo a nivel del programa, de forma que se incluyera a todas y todos. Sin embargo, más allá de las anticipaciones, a medida que nos fuimos conociendo y las restricciones fueron eliminadas, la clase volvió a ser un espacio vivo, de valoración del conocimiento, con esas características únicas que nos hacen a muchos seguir apostando a ella a pesar de la gran pauperización laboral a la que nos vemos sometidos.

Volver a trabajar con fichas y volver a trabajar en grupos fue realmente emocionante. En la acción de repartir la ficha cada clase, a cada estudiante, creo que se esconde un ritual por el cual el docente demuestra su compromiso, que no solo es académico (y que obviamente está supuesto en la acción de enseñar), sino que es personal: pensé en ustedes cuando no estaba aquí. La ficha hace presente un tiempo de cuidado del otro que no se puede ver directamente pero que se manifiesta en forma indudable… A partir de la emergencia sanitaria comencé a colocar cada ficha en fundas transparentes. Esto, que realmente parece nada, lleva un tiempo considerable en casa y alguna vez contrarreloj realmente no pude hacerlo, pero bueno, no parecía tan importante si estaba el material. Ese día repartí la ficha y lo primero que sucedió fue el llamado de atención porque no había traído *las bolsitas*. Me dio un poco de gracia y vergüenza la situación porque, de alguna forma, se invertían los roles, pero me quedé pensando en la importancia para las y los estudiantes de esos gestos que a simple vista resultan insignificantes.

Conectar con estudiantes de ciclo básico en la presencialidad me hizo resignificar el valor de los objetos en clase. Las clases que se pueden tocar y que se pueden oler son realmente una fiesta. Obviamente que no lo podemos hacer siempre ni con todos los temas… En

segundo año tenemos una oportunidad clásica pero efectiva, que es llevar especias al aula. El espectáculo de la circulación de semillas, cortezas, raíces, frutos y polvos es realmente bello. El entusiasmo, los comentarios, las asociaciones, los desplazamientos. La expectativa en los rostros cuando sale de la mochila *el tesoro* del siglo XV, las estrategias en la creación del suspenso, la materialidad del lenguaje que construye a partir de tonos, pausas y modulaciones, la tensión que se rompe con una explosión de risas e intercambios que cobran autonomía del docente y suceden efectivamente en el vínculo entre pares.

Esto claramente es intransferible a los entornos virtuales de contacto pedagógico, pero además supone una comunión con la clase, en la acción física del llevar, del preparar, del compartir que es análoga al caso de la ficha que narraba más arriba. Por supuesto, esto no supone que los entornos virtuales no hayan implicado preparación; de hecho, supuso para muchos una sobrecarga de trabajo que se sumó al peso de la falta de deseo por las características de la virtualidad que ya fueron comentadas. Pero compartir pantalla realmente no es lo mismo y no puede recrear la experiencia presencial.

Las fichas con documentos iconográficos dan cuenta también de la efervescencia que producen las cosas en el aula, cuando además las complementamos, en el caso de las pinturas, con libros de arte que circulan. El murmullo no se hace esperar. En una oportunidad estábamos analizando dos pinturas medievales como actividad introductoria y como materia prima para entender la transición de Edad Media a Época Moderna: *Psicostasis* de Vall de Ribes y *Cristo* de San Clemente de Tahull. El objetivo del ejercicio se vinculaba con practicar una lectura del pasado en clave hermenéutica; la historicidad del cristianismo; la apropiación de símbolos y temáticas orientales y antiguas; lo denotado y connotado en la lógica binaria del bien y del mal; la construcción de tradiciones por medio de la reinterpretación de significados; sincretismo y permanencias simbólicas.

La clase que supuso el análisis de mitología, la decodificación de seres fantásticos y el contacto con la espiritualidad fue muy movilizadora. Al igual que en la experiencia anterior, las voces se multiplican y muchos tienen algo para decir… Un docente sabe que una clase fue efectiva porque pierde del recreo, el tiempo de aula no es suficiente, la clase se desborda y se activan tantas reflexiones que es necesario un tiempo extra para escuchar a todos los que se acercan mientras juntamos las cosas, y a veces nos acompañan hasta el próximo salón. No hay botón de salir de la reunión. El desplazamiento espontáneo está cargado de emotividad y supone la comunión del sentir con el saber o a través de él.

Es realmente increíble todo lo que se puede desarrollar a partir del análisis de dos imágenes y lo que se puede disparar también. Elegiré tres situaciones que me parecen significativas y que creo que hacen a la especificidad del encuentro presencial. La primera sucedió cuando describíamos la imagen de psicostasis y las connotaciones simbólicas de la representación del ángel y del demonio. La idea era trabajar en relación con la mitología antigua y oriental de los seres alados y del inframundo, problematizar si podemos hablar de racialización premoderna, discutir el juego de lo humano y lo animal en ambas figuras y sus connotaciones en el camino hacia el antropocentrismo, y pensar en el mismo sentido el cuerpo a partir de la relación desnudez, ropajes, animalidad, hibridación. Contaba en primer lugar con el prejuicio de que tenían ideas previas de la idea de psicostasis asociadas al juicio de Osiris, ya que es una imagen muy clásica en la enseñanza de primer año y se vincula también con los temas que más entusiasman en el estudio de primeras civilizaciones. Sin embargo —aunque no puedo asegurar que tenga alguna relación con la pandemia y la discontinuidad de los cursos—, fue curioso que solo un estudiante, de varios grupos, pudo establecer una relación espontánea entre ambas imágenes. Empezamos entonces describiendo lo que allí veíamos y en la medida que construimos los personajes, ambos se manifestaron de una forma inesperada. El ángel fue identificado como un sujeto, rápidamente; pero el otro personaje demoró un rato

en tener identidad. Cuando les pregunté por qué pensaban que encontraban mayor dificultad, varios exclamaron en forma simultánea y con tono de obviedad, «porque *así son*». Ese carácter era producido, *en la forma de la expresión,* con un efecto de realidad que suponía la efectiva existencia de esos seres. Estuvimos pensando entonces por qué estos personajes de mitología cristiana y sus representaciones iconográficas tenían tanta presencia en la actualidad, visualizando el pasado no ausente de los procesos de colonización y la hegemonía cultural hispana. Podríamos haber pensado la secularización y su influencia en la devaluación del diablo como figura cotidiana… Pero lo curioso fue que desde que comenzamos a identificar verbalmente al personaje con el Diablo, una estudiante, Lea, comenzó a persignarse diría yo que en forma compulsiva cada vez que era nombrado. La acción estaba acompañada además de cierto nerviosismo, temor y también de risas de los compañeros de alrededor y de ella misma, lo que presentaba su acción como algo peculiar que debía hacer (como antídoto frente al mal) pero a la vez la tentaba, con un trasfondo lúdico que contagió todo el ambiente. Porque efectivamente su gesto construyó una presencia, no del Diablo en sí, sino la del poder y la efectividad de palabras y símbolos, su difusión, hegemonía, disputa y resistencia a través del pasado y a través de las culturas. Bueno, un poco del Diablo también (esto es chiste y no lo es).

Realmente, la clase estaba viva y su vitalidad hizo que se desbordara en comentarios y discusiones. Generó la implicación de algunas estudiantes que a través de sus experiencias personales identificaron aspectos trabajados en el curso, fundamentalmente vinculadas a la libertad religiosa o, más bien, a la falta de libertad religiosa en el seno de la educación familiar, y lo expresaron. De hecho, pudimos dar cuenta de esto y de toda la escena anterior observando las características de las instituciones educativas públicas en la actualidad, su diferencia con la educación medieval, y dar cuenta de los cambios que efectivamente produjeron la secularización. Cuando terminó la clase se me acercó Mateo y mientras que juntaba las cosas me dijo entre risitas: «me parece que a la profe que viene ahora no le

hubiese gustado la clase». La colega usa una cadenita con una cruz muy pequeña. Me llamó mucho la atención que Mateo hubiese reparado en ese detalle, pero, además, en la expresión de su comentario, que implicaba la complicidad de quien cree haber entendido, se escapaba una rara inversión de sentido, en el que la clase de Historia subvertía un orden y no la utilización de símbolos religiosos en el aula…

Dudo de que esto se pudiese haber producido fuera del encuentro presencial. Las condiciones de la virtualidad hicieron que las clases se convirtieran en escenarios públicos mediados por la observación familiar, afectaran el desarrollo de la autonomía en los adolescentes[16] y a algunos procesos de aprendizaje vinculados a la relación de los saberes con experiencias identitarias. Estamos en un momento complejo, en el que las reformas promovidas[17] en el país desestimulan el carácter académico de la educación y jerarquizan la instrumentalización de la enseñanza en el sector público como ámbito de socialización para el ingreso al mercado laboral. Pero, además, reinstalan posturas tendientes a la injerencia de las familias en la determinación (y exclusión) de contenidos a nivel programático y la persecución de las y los docentes a través de nuevas instituciones (como el Consejo de Laicidad) que, en nombre de la laicidad, promueven la censura y

16 «No se nace niño, sino que se va produciendo un niño y es gracias al aprendizaje que esto se logra. Ya que aprender es un proceso activo, cognitivo y deseante que se dramatiza en el cuerpo en relación con los otros. Familiares que *adoptan* a ese niño como hijo, nieto, hermano… produciendo así un ambiente facilitador u obstaculizador para que ese aprendizaje acontezca. Otros familiares que le darán una pertenencia, una filiación humana. Así también no se adviene adolescente por el solo hecho de la emergencia puberal orgánica. Adolescer es producir una serie de trabajos de construcción que le permiten al púber incluirse en una *filiación humana social*, que lo separa y lo relaciona con la filiación otorgada por sus progenitores» (Fernández y Goncalvez, 2011).

17 Si bien existen más continuidades que rupturas en los intentos de reformas desde fines de los noventa hasta la actualidad, puede considerarse el último proyecto en proceso, el *Marco curricular nacional*.

la autocensura distorsionando la enseñanza y desvalorizando el conocimiento académico y la defensa de la autonomía en su producción.

En este contexto, el escenario hipotético de la promoción en enseñanza secundaria de los entornos virtuales de aprendizaje, no en forma excepcional sino permanente, aparte de reproducir mecanismos de exclusión social por las dificultades de su accesibilidad, implicaría una alteración estructural de la enseñanza tanto en un sentido conceptual como experiencial que contribuiría a su pauperización. Claramente, semejante situación nos pondría a muchos en un compromiso ético-político, el de, en última instancia, contribuir a la deshumanización de la educación, aceptando la pérdida del encuentro efectivo/afectivo de los cuerpos. O el de no hacerlo.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En G. AGAMBEN, *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

BARTHES, R. (1987). El discurso de la historia. En R. BARTHES, *El susurro del lenguaje* (pp. 163-177). Barcelona: Paidós.

BOUTINET, J.-P. (2004). Science du sujet. Science de la singularité Â propos de quelques équivoques à lever. *Agir et chercher, Éduquer*, 8, 75-100.

DE CERTEAU, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

DE CERTEAU, M. (2007). *Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.

DOMANSKA, E. (2006). The Material Presence of the Past. *History and Theory*, 45(3), 337-348.

DOMANSKA, E. (2018). *Ecological Humanities*. Conferencia en III Jornadas Nacionales de Filosofía y Epistemología de la Historia «Políticas del tiempo y políticas de la historia».

ESCOBAR, T. (2021). *Aura latente: Estética. Ética. Política. Técnica.* Buenos Aires: Tinta Limón.

FERNÁNDEZ, A. (2001). El saber en juego. *Frot-Da*, 3.

FERNÁNDEZ, A., y GONCALVES DA CRUZ, J. (2011). *Pubertad y adolescencia en los contextos actuales*. Buenos Aires: Espacio Psicopedagógico Brasileño-Argentino-Uruguayo. [Material inédito del curso].

GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

INEEd (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020,* tomo 2.

LACAN, J. (2009) [1953]. Lo simbólico, lo imaginario y lo real. (Versión crítica) [Le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel]. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París, el 8 de Julio de 1953. Traducción y notas de Ricardo E. Rodríguez Ponte.

GONCALVES DA CRUZ, M. S. (s/d). El potencial transformador de la desatención. *Revista EPsiBA,* 12.

PALTI, E. (ed.) (1998). *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.

RODULFO, R. (1999). Nosotros los adolescentes. *Revista EPsiBA,* 6.

RICŒUR, P. (2004). *Tiempo y narración*. I. *Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

RUNIA, E. (2006). Presence. *History and Theory*, 45(1), 1-29.

Mariana Escobar

Esto no es una clase. La clase, la imagen y la palabra

Anoto para no olvidarme

La universalidad pandémica podría facilitar hablar de ella. No es algo exótico, todos la vivimos. ¿Cómo contar nuestras experiencias pandémicas a una sociedad que está sumida en sus propias experiencias? ¿Cómo escribir de eso cuando todavía estamos procesando lo que vivimos? ¿Cómo tomar distancia y analizarlo? Estas interrogantes no hacen fácil escribir sobre el tema. La tarea de pensar la enseñanza de la historia, la mía, durante *la virtualidad* me acobardó. No creo poder reflexionar demasiado sobre el tema. ¿Qué puedo aportar sobre lo que pasamos tantos y tantas? Estas dudas son un pensamiento rumiante.

Luego de pensar mucho, finalmente recuerdo una clase —en realidad, recuerdo varias y elijo una—, una que registro para esta escritura con las parcialidades que tiene la memoria. Es una experiencia de *clase* durante el segundo aislamiento. Se trata de una videoconferencia por Zoom, modalidad que fue, junto con actividades escritas y un grupo de WhatsApp, la forma en la que mantuve contacto con los estudiantes del curso de sexto año, opción Artístico. A partir de esa experiencia, surge una idea pequeña, sencilla y un par de preguntas que son la base de este texto.

La idea sencilla se reduce a un enunciado: la clase virtual no es una clase, es la imagen de una clase. Esto me lleva a estas interrogantes: ¿puedo entonces pensarla con herramientas del mundo de

las imágenes?, ¿qué le falta para ser una clase real? Y, por último, ¿es posible un gesto que haga de la clase virtual algo significativo?

Pienso que este texto es pequeño porque decidí escribir de manera concreta las preguntas y sus posibles respuestas, porque no tengo mucho para decir y porque es lo que pude hacer. Además de ser docente, soy madre de tres niños, tengo tres trabajos y a veces intento militar, trabajo horas en mi casa, coso medias, arreglo enchufes, lavo pisos. Dejo el té enfriarse mientras leo cuentos de niños y hago el intento de no dormirme mientras leo libros de grandes, corrijo, paso notas y pienso sobre mis clases. Como dice Paulo Ravecca, claro que el riesgo siempre está ahí: revelar lo personal puede ser desestimado por algunos como analíticamente irrelevante (Ravecca, 2019, p. 166) pero elijo correr ese riesgo.

Sé que esto no tiene nada de particular, no hablo de nada que otras compañeras no estén viviendo, pero preciso escribirlo porque nuestra praxis docente muchas veces es superar esos obstáculos; sentarse a escribir es correr juguetes, libros, cuadernos de deberes, buscar un tiempo. Lo escribo porque es una forma de que exista registro de que esto también es lo que somos, porque tengo como costumbre borrar esta dimensión de la/mi vida a la hora de escribir sobre mi práctica, y porque si algo hizo *la virtualidad* fue irrumpir en la vida doméstica de todos y todas, así que me doy permiso para desparramar esa faceta en la enseñanza de la historia, en la escritura y el análisis de nuestras prácticas. Entiendo que estas líneas son el resultado de todas esas experiencias y que por capilaridad se van filtrando sin dar lugar a compartimentos.

Compruebo día a día que esto de los compartimentos es bastante artificial. Una parte de mi cuerpo siempre está pensando en la clase de Historia, no puedo evitarlo. Tocando con los pies la arena de la playa, en la lectura de una novela corta en el 526, en la charla de sobremesa, siempre aparece el recurso, la anécdota, la idea, el recuerdo. Como diría Lucila, vivir con *tijeras didácticas*, porque dar clase desborda todo el tiempo el aula, el año lectivo, el trabajo.

Creo que también por eso, desde hace meses, luego del correo de Ana invitándonos a escribir sobre nuestra experiencia como docentes durante la pandemia, las mismas preguntas aparecen como un eco. ¿Qué cosas voy a construir como relato cuando me pregunten cómo fue la pandemia?, ¿cuál va a ser mi síntesis de los hechos?, ¿cuáles van a ser los enunciados que elija para describir mi experiencia? Mientras planifico, pienso y anoto en una libreta las cosas que no quiero olvidarme porque sospecho que la rutina extraña de *la virtualidad* se va a reducir a algunos aspectos generales que no muestran aquellos detalles que me agotaron durante meses.

Tengo que despertar a mi compañero para tender la cama, porque el único lugar donde puedo dar clase es el dormitorio. No me puedo olvidar de traer el alargue, porque la batería se termina rápido. También pan, porque parece un detalle menor, pero estoy embarazada de cuatro meses, la pantalla me da muchas náuseas y el pan es lo único que momentáneamente me da alivio. Y traer la estufa, porque tanto rato quieta me deja los pies congelados. Cerrar la puerta para que no se filtren los ruidos de la casa y no entre la gata. Correr las cortinas por el reflejo. Y, por último, los auriculares. ¿A quién le va importar mi ritual? En la intimidad de la mañana oscura tanteo los botones, abro la computadora como una ventana hacia mi casa, me veo la cara de cansada que me devuelve la cámara, me acomodo el pelo, miro el reloj en la parte superior de la pantalla, mando un mensaje al grupo de WhatsApp para avisar que los estoy esperando. Se conectan de a uno. La *clase* empieza.

La no clase con Sextoae

¿Empieza la clase? ¿Esto es una clase? Sextoae (sexto opción Arte y Expresión) es la descripción de un Zoom. Esto no es una clase, es un programa de radio que difunde un mensaje intermitente con cámaras apagadas, celulares rotos y cuerpos fragmentados. Cada tanto los radioescuchas escriben un mensaje en el chat; cada tanto alguien

prende el micrófono y hace un comentario. Se filtra el ruido de las casas, unos perros ladrando, unos niños llorando.

Repito, esto no es una clase. Miro a Clara,[18] su pelo violeta y sus auriculares enormes, y me distraigo con la pared que tiene de fondo: es verde agua desteñida, la pintura se está cayendo, hay un cuadrito con una virgen colgado casi en el rincón. Pasan cosas en su casa, ella mira fuera de la cámara. Conozco esa mirada, la analizo en las fotografías del siglo XIX que trabajo en clase: es una mirada fuera del cuadro que habla con alguien que no es el fotógrafo. Clara habla con otro que en este caso no es la docente. Ella mira a esa persona que está detrás de la pantalla, pero no soy yo; le habla con los ojos, ¿qué le estará preguntando? Su micrófono está apagado. Ella no está en la clase, está en su casa, hablando con otra persona mientras yo hablo del neorrealismo y solo me escucho a mí mientras presento pantalla y paso las imágenes de Roma en blanco y negro.

La mayoría de los estudiantes se presentan parcialmente. Solamente Clara y Emilia tienen sus cámaras prendidas. Lara tiene la cámara rota. Agustina, el micrófono y la cámara; se comunica solamente por el chat. Thiago hace semanas que no participa. Juan se conecta desde el liceo porque no hay internet en su casa; tiene cámara pero está de gorro y tapabocas, así que casi no lo veo.

La realidad material es uno de los componentes que dificulta la comunicación. No lo podemos dejar afuera. La conectividad y la carencia de dispositivos no son temas menores; durante estos períodos en los que estuvimos alejados de las aulas fueron el centro de muchas discusiones prácticas pero también éticas. Tomando esto en cuenta, pero prestando atención a otros aspectos, me arriesgo a suponer que no es el único elemento que justifica que no haya respuesta. Ese silencio de los estudiantes, que en otros años fue un desafío, durante *la virtualidad* no me incentiva. Lo cierto es que ante la falta de respuestas he dejado de hacer preguntas o de habilitar el diálogo. No es particular con *sextoae,* otros grupos reaccionaban de la misma

18 Los nombres que utilizo en este texto no son los verdaderos.

forma. Tampoco soy solamente yo la que hace esto; a otras compañeras les pasa lo mismo. No estábamos solas en esa soledad.

Pienso que la clase de Historia virtual es como una caja desarmada: tiene todas las caras pero es un plano, es chata, sin cuerpo. Esa chatura no responde directamente a la ausencia de las paredes del aula, que muchas veces no son nada acogedoras y que son parte de la misma realidad precaria de cámaras rotas y micrófonos destartalados. Es más un estado de ánimo gris que provoca la ausencia del intercambio, una melancolía difícil de conceptualizar.

La tristeza que arrastro al dar estas *clases* se instala, nada la revierte, ni el intento de innovar y probar de forma compulsiva TIC ni los temas que otrora fueran un éxito. Pero de todas formas las sigo dando, me conecto, se conectan, les pregunto cómo están, hablo de historia un rato. Dejo una tarea para hacer. Nos despedimos, nos desconectamos. Se repite en *loop*, en esa atemporalidad, en ese tiempo quieto que solo la pandemia nos hizo sentir. La repetición con rozamiento cero.

Ese día parecía que iba a ser así: mi clase tenía dos partes. Primero, trabajar «neorralismo italiano». Me gusta dar ese tema cuando trabajo Roma como contrapunto del Barroco; además, las películas neorrealistas tienen planos profundos de la ciudad donde aparecen edificios, plazas y fuentes. Cuentan la realidad y la ficción como una sola cosa. Así que iba a hablar de Roma, íbamos a ver algunas fotos de la Fontana di Trevi a lo largo de los años y finalmente —la segunda parte de la clase— le dedicaríamos unos minutos a ver un fragmento de la película *Ladrón de bicicletas* (1948, Vittorio de Sica).

Sinceramente fue una clase adaptada de planificaciones anteriores. Ya había hecho la selección de las escenas y la usé así, sin revisarla demasiado. Esto parece trivial, pero no es un detalle menor; muestra lo poco interesada que estaba en salir de esa agonía de la clase virtual que sucedía como un quehacer mecánico.

Vi esta película por primera vez en Cinemateca, cuando hacía el IPA y, por supuesto, *tijeras didácticas* en mano, sabía que en algún

momento la iba a usar. Durante mucho tiempo pensé que era profundamente triste, pero las últimas veces esa idea se fue transformando y, lo que en principio pensé que era una tragedia, dio un sutil vuelco. Es una película que se estrenó a tres años de terminada la Segunda Guerra, que muestra los restos de la Italia fascista, su crisis económica y sus quiebres culturales. Mi selección de escenas era algo así: el inicio, el robo de la bicicleta, la búsqueda en el mercado, la pizzería y, claro, el final. Ese final, tan terriblemente bello, crudo, desesperanzador y optimista a la vez. Todo eso junto. Compartí pantalla luego de hablar sobre el tema y puse los fragmentos.

Reviso dos cosas de esa clase. La primera, ¿por qué habré hecho eso de ver la película descuartizada todos juntos, en vez de pasar un enlace para que la vieran solos? La segunda, y ahora que lo pienso,



Imagen 1. Bruno, en *Ladrones de bicicletas*
Fuente: Ligabo, dominio público, vía WikiCommons.

qué coincidencia estar dando neorrealismo, esa palabra que decía tanto, también, acerca de esa *nueva realidad* que estábamos viviendo.

En el final de *Ladrón de bicicletas* el protagonista intenta robar una bicicleta como último recurso para no perder su trabajo. No lo logra, es atrapado e increpado por los vecinos. Su hijo Bruno ve todo y desesperado se abre paso entre la gente para defender a su padre. Finalmente, el dueño de la bicicleta lo perdona y lo sueltan. Luego de eso, Bruno y su padre caminan lado a lado desconsolados. El padre avergonzado, quebrado, mira a la nada, se limpian las lágrimas. Bruno lo mira, le da la mano fuerte y se pierden en la multitud.

Mientras vemos esta escena, mi pantalla compartida me permite ver al costado ventanitas a las casas de mis estudiantes. Algunos solo muestran su foto de perfil, pero Emilia y Clara siguen las escenas con sus cámaras prendidas. Me detengo a ver lo que pasa mientras miran la película y entonces algo me llama la atención. Veo los ojos de Emilia, veo crecer la angustia en su cara y veo sus ojos llenarse de lágrimas, limpiarse con el puño de la campera deportiva, refregarse la cara, sostener la atención hasta el cartel de *Finale* y apagar la cámara violentamente. Sin darme cuenta, también estoy emocionada y al borde del llanto, pero no sé cuál de las dos pantallas me generó eso. Intento reponerme para comentar la actividad pero solo puedo pensar en lo que acaba de pasar. Emilia prende la cámara con un rollo de papel en la mano, pide disculpas, le pregunto si está bien, sonríe con la cara afectada por el llanto y me dice que sí. En ese momento siento el dolor de la distancia y se hace evidente que ese efímero contacto por el llanto compartido ahora desaparece, ahora nos alejamos, el cuerpo distante, la imposibilidad del abrazo o el consuelo.

Luego de desconectarnos pasé toda la tarde pensando en este evento. Porque no puedo dejar de sentir que lo que pasó ahí es algo que debo analizar mejor. Claro que no es la primera vez que alguien llora con una película pero esta vez, en ese momento, esa extraña triangulación hace que mi clase/caja de cartón desarmada por un

breve instante parezca tomar forma para luego desmayarse en el suelo por completo.

Esto no es una clase

La experiencia que acabo de contar, llena de parcialidades, es el puntapié para reflexionar sobre la *clase* virtual. En ella se asoman varios elementos que van formulando las interrogantes y permiten ensayar respuestas. En mis apuntes catárticos se repite en varias ocasiones la misma frase: *esto no es una clase.* Hurguemos en esas palabras para descifrar de donde viene esa afirmación.

Utilizo para titular este trabajo y este apartado una expresión que hace referencia directa a un cuadro de René Magritte, de 1929, donde se puede ver una pipa y debajo una inscripción en cursiva que dice: «Esto no es una pipa». La afirmación coquetea con ser una confusión semántica. Este cuadro/juego a medio camino entre el surrealismo y el arte conceptual nos hace pensar en la representación y en el engaño y también en el vínculo entre las imágenes y las palabras.

Magritte pone al espectador del cuadro en vilo y lo predispone a dudar de lo que ve. Nos deja alerta con actitud crítica y reflexiva ante lo que parece evidente. Nos obliga a tensionar los supuestos para pensarnos y pensar lo que nos rodea. Como esa pipa que no es una pipa, no se puede llenar de tabaco, ni fumarla, tampoco la clase virtual es una clase, solo simula serlo.

Años más tarde, y como consecuencia de la escritura del libro *Las palabras y las cosas*, Magritte va tener un vínculo epistolar con Foucault. En una de sus cartas, le escribe: «El texto no contradice al dibujo, afirma de otra manera». Efectivamente, sabemos que esa no es una pipa y que la palabra *pipa* no es una pipa, pero de todas formas dudamos, porque actuamos y pensamos por semejanza. Foucault le va a dedicar a este cuadro un pequeño ensayo donde encuentra la paradoja de nombrar lo evidente pero al mismo tiempo negarlo, llenando de ambigüedad la representación y la referencia lingüística.

En este trabajo va a analizar detenidamente el vínculo entre la palabra y la imagen. Una de las cosas que va a desarrollar es que muchas veces, al ver una pintura, consideramos igualmente la forma en la que se vincula con lo representado y el hecho de que está hecha a semejanza. Esa semejanza, es decir, a lo que «remite del mundo visible», lo hace nombrable de cierta forma (Foucault, 1997, p. 49).

El cuadro opera igual que este juego en el que podemos nominar y hablar de clase cuando nos referimos a *la virtualidad*, porque por semejanza estas *clases* tienen los elementos que deberían de componerlas (estudiantes, docente, tema, saber). Podría tratarse de una semejanza superficial, de la representación de una clase, de la mímesis. Sumado a ello, esta *clase* tiene cerca, muy cerca, el término *virtual*. No es casual que la palabra *virtual* acompañe este tipo de encuentros. Este adjetivo lo cambia todo y hace evidente el peso de las formas y las apariencias. Ser *virtual* es algo que aparenta ser, pero no es.

Pero no alcanza con el juego de palabras para poder justificar esta afirmación. Vuelvo sobre lo escrito e identifico rastros, porque no logro sentir o entender la *clase virtual* como una clase. Encuentro elementos que se repiten, sensaciones y categorías que me permiten pensar sus carencias como características propias. Así descubro que estas *no clases* son unidireccionales, carentes de presencia y fragmentadas.

Esta clase virtual es unidireccional. Como un mensaje de audio, es expositiva; en ella no hay posibilidad de diálogo, y si ese diálogo existe, es con una latencia que lo hace no efectivo. La dinámica dialógica, que debería ser constitutiva de la instancia destinada a generar posibilidades de aprendizaje, se anula por discontinuidades, fallas técnicas, por pereza. El formato habilita esta manera de estar en clase porque la excepcionalidad y la falta de encuadre no hacen efectivo aplicar las formas anteriores.

Como dije antes, la sensación es la de estar haciendo radio: hay un mensaje que no se sabe a ciencia cierta a dónde llega, y esa misma incertidumbre está en *la virtualidad*. Aunque un programa de radio

debería ser lo contrario a la comunicación digital y su paraíso de simetría, actividad, reacciones e inmediatez, en la radio *los receptores están entregados pasivamente a una voz* (Han, 2018, p. 67). Se produce entonces un desencuentro entre las posibilidades de la herramienta y sus prácticas y usos. Este parecido con el mensaje radial entiendo que acentúa la sensación de que la instancia virtual es todo lo contrario a una clase. Sé que por semejanza podría no ser tan contradictorio con algunas prácticas docentes, pero son esencialmente distintas. Esta información lanzada al *éter* no tiene casi respuestas. Un discurso que se proyecta sin esperar realmente un intercambio y, sobre todo, sin saber quiénes están escuchando. No vemos la apatía ni el interés en esos silencios.

Es cierto, algo de esto puede suceder en una clase *real:* una clase puede ser expositiva, asimétrica y pasiva, pero en el aula existe *la presencia.* Esta *presencia.* No se trata de solamente de estar conectado, ni de ese «Presente» que se canta al pasar la lista; es una presencia significativa. Como dice Hito Steyerl, la idea de presencia invoca la promesa de la comunicación sin mediaciones (Steyerl, 2018). En el caso de *la virtualidad*, esta presencia es discontinua. No nos implica con lo que sucede.

Siguiendo a la autora, en la era de la *virtualidad* la presencia es un bien escaso, por eso es socialmente relevante. Se trata de una época en la que se puede reproducir «casi todo lo físico», pero la presencia es una de las pocas cosas que queda fuera de esa lógica (Steyerl, 2018, p. 40). Esta escasez es un componente de la *clase* virtual: se desvanece el encuentro entre estudiantes, docentes y saber, y con él desaparecen los testigos, el discurso del sujeto que se pronuncia ante otros. La representación de la clase es despojada de su materialidad y del auténtico encuentro humano de la discusión real. Pienso en los ojos de Clara que se escapan de la clase. Esa «asimetría de la mirada» (Han, 2018, p. 44) que provoca mirar a la cámara o no mirarla es un síntoma de esa falta de presencia, ella está y no está. Pienso también en mí como alumna y con vergüenza debo admitir que lavé platos con la cámara apagada.

Esta ausencia se ve intensificada por la fragmentación de quienes son parte de la *clase* virtual. El artefacto que posibilita estar conectados nos transmite parcialmente, y son fragmentos que llegan o no. Esa fragmentación depende en ocasiones de la realidad económica que vivimos estudiantes y docentes, pero también porque el medio hace al mensaje y el dispositivo tiene sus preferencias.

En este caso, el medio no nos permite la corporalidad, nos presenta como partes de cuerpos, como bustos heroicos sin pedestales. Obviamente, pondera una parte: un rostro que, como dice Le Breton, es donde se concentran gran parte de los valores sociales, es una parte del cuerpo que nos identifica por sobre las otras. Pero esto nos despoja de toda una corporalidad y gestos que son constitutivos de lo que pasa en la clase. Este rostro ponderado no es una constante; los fragmentos son al mismo tiempo intermitencias o simplemente borramientos, las fotos de perfil de las pantallas apagadas. Desaparecen así elementos vinculares que son parte de la experiencia de la clase y que no se suplen con preguntas de cortesía. Como dice Le Breton, la presencia del cuerpo nos posiciona como actores, desplegamos una puesta en escena donde todos los elementos que nos representan se ponen «socialmente en juego». (Le Breton, 2018, p. 115).

Una parte importante de la clase está allí, en esa corporalidad y en la lectura de lo que pasa con esos cuerpos. No solo emitimos un mensaje unidireccional con parte del contenido programático; lo hacemos hacia la cámara apagada, al fragmento de pantalla que imprime la parte del rostro de un estudiante. Así se pierde lo que somos cuando nos relacionamos con esas «implementaciones del cuerpo en los encuentros entre los actores» (Le Breton, 2018, p. 65) que, en el caso de la clase, son los saludos, los movimientos de la cabeza, las miradas, las inquietudes o tensiones corporales. Muchas veces, este aspecto corporal, como la intimidad doméstica, es temido por la academia; pero no es superficial, es una parte densa del encuentro con los otros y las otras.

Todos estos aspectos son los que para mí constituyen las diferencias profundas entre la clase y la *clase* virtual, y que disuelven las

aparentes semejanzas. Esta idea de lo real y lo virtual me lleva a la siguiente pregunta: ¿esta clase recreada puede ser pensada con herramientas del mundo de las imágenes?

Pienso que sí, que como esta *clase* es una representación/imagen de una clase, puedo pensarla con herramientas del mundo de la semiótica y el análisis iconográfico. Puedo aventurarme a decir que esta no clase es una imitación de una clase y, en el sentido aristotélico del término, pensarla como *mímesis*. Esta operación (la mímesis) no es únicamente lo que la despoja de su carácter de clase, y no es un atributo que podamos caracterizar como negativo; sabemos que la mímesis es un mecanismo que forma parte de los discursos que constituyen la enseñanza de la historia y, sin ella, tampoco podríamos construir el relato histórico.

El primer concepto que utilizaré que refuerza esta idea de la *no clase* es el concepto de *aura*. La fragmentación y la no presencia nos alejan de la clase real. Sin eso, la clase carece de carácter áurico. La *clase* de Historia virtual, si se me permite el uso *benjaminiano* del término al pensar la obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica, carece de aura,[19] y acumula en el mismo sentido de la erosión de la experiencia.

Lo que nos pasa en el encuentro con la obra de arte, el contacto con esa potencia anacrónica, es lo que sucede también en el aula; y así como esa experiencia estética se esfuma con la reproductibilidad, la experiencia de clase se diluye en la instancia virtual. Las características de esta modalidad hacen que la *invisibilidad* se acentúe. La

---

19 Podría definirse el elemento afectado con el concepto de *aura* y decir que aquello que se atrofia en la era de la reproductibilidad técnica es el aura de la obra de arte. Se trata de un proceso sintomático, cuya importancia trasciende a la obra misma. Podríamos generalizar y decir que la técnica de la reproducción quita el objeto reproducido del dominio de la tradición; reproduciéndolo infinitas veces reemplaza una existencia única por una pluralidad de copias y al permitir que la reproducción alcance al observador o al oyente en su situación particular, reactiva al objeto reproducido. Estos dos procesos conducen a una completa destrucción de la tradición, que es el universo de la crisis actual y la renovación de la raza humana (Benjamin, 2012).

experiencia estética y también la de la clase real nos obliga a estar presentes con otros y otras y prestar atención al contexto, al aquí y ahora, elementos fundamentales de la autenticidad.

El ensayista francés Didi-Huberman rescata una categoría interesante para pensar las imágenes y se posiciona en lo que llama la *dialéctica de lo visual*. El autor nos muestra cómo podemos (solemos hacerlo así) acercarnos a una imagen de dos maneras: una es aquella en la que nuestra interpretación va más allá de lo que podemos ver y se aventura hacia lo desconocido a partir del mundo no visible; la otra es la que se queda en la superficie sin habilitar las incógnitas, simplemente, percibiendo tautológicamente. El desafío estaría en oscilar entre ir más allá de lo representado, pero tomar en cuenta lo que veo, habitando la paradoja de la imagen. Esta dinámica me permite en esta ocasión conjugar lo que vemos: esa cuadrícula en la pantalla, esos fragmentos, esas señales intermitentes y, al mismo tiempo, interpretar, aventurarme, ver si existe un punto de contacto entre lo real y lo virtual. Vivir la contradicción.

Cuando lo virtual toca lo real

Didi-Huberman et al. (2018) desarrollan la siguiente idea: hay momentos donde las imágenes tocan lo real. Este apartado hace referencia a esa afirmación. Tomo nuevamente prestadas sus palabras para pensar la clase virtual y me pregunto ¿hay momentos donde lo virtual toca lo real? Una vez identificadas las carencias de *la virtualidad* es de rigor preguntarnos si hay forma de trascender o modificar esa experiencia, y es en esa pregunta donde aparece la imagen de Emilia llorando del otro lado de la pantalla.

La imagen no es totalmente vacía, no es solamente espectáculo. Según estos autores, al analizarla variamos entre esta posición y aquella que le da un carácter de realidad. El desafío está en poder situarnos desde esa perspectiva dialéctica y ver cuándo las imágenes tocan lo real y, en este caso, cuando lo virtual toca lo real.

Partimos de la idea de una imagen compleja, que no puede entenderse como una única cosa. El desafío está en que debería ser «entendida por turnos como documento y como objeto de sueño, obra y objeto de paso, monumento y objeto de montaje, no saber y objeto de ciencia». (Didi-Huberman et al., 2018, p. 34). El decir que la clase virtual es una imagen la diferencia de la clase real pero, al mismo tiempo, nos muestra que esconde su propia potencia en su *no ser*. Quizá enfrentar la clase virtual a la no virtual no implique que no haya contacto y que, por momentos, la caja de cartón tome forma y ocurra lo que Didi-Huberman et al. dicen que pasa cuando una imagen toca lo real: quema, arde. Hablando de las imágenes, estos autores nos muestran lo difícil que es enfrentarse a un mar de imágenes «heterogéneas, difíciles de dominar de organizar y de entender». La dificultad radica en que «su laberinto está hecho de intervalos y lagunas tanto como de cosas observables» (esta idea de lo observable y lo desconocido), pero de todas formas es posible arriesgarnos. Para poder pensar este mundo de imágenes hay que «hacer una arqueología» y poner esas imágenes «heterogéneas y anacrónicas» que vienen de lugares separados y de tiempos desunidos por lagunas. Ese ejercicio de conjugar imágenes es conocido como *montaje* (Didi-Huberman et al., 2018, p. 33).

En relación con esto, la clase virtual es laberíntica y discontinua, pero hay caminos para construir ese contacto con lo real, en este caso, con la enseñanza de la historia. Si seguimos utilizando las herramientas que nos da el análisis crítico de las imágenes para pensar la clase, desarrollemos lo que significa este pequeño *incendio* que empieza cuando las imágenes tocan lo real. En mi entender, eso es lo que pasó en ese triángulo entre Emilia, Bruno y yo secándonos las lágrimas en diferentes tiempos y lugares, mediados por las pantallas.

¿Qué fue lo que hizo que empezara el incendio? El término *montaje* —en el mismo sentido que le da Aby Warbrug— significa yuxtaponer elementos/imágenes y ponerlos en relación para darles sentido. Esta idea del montaje me sirve para pensar esas realidades que en relación toman fuerza, pensar *al otro* del otro lado de la pantalla,

pensar al otro del otro lado de la línea de tiempo. Aquí el montaje es la clase, la pandemia y el saber histórico, es la película *Ladrón de bicicletas* en medio de una crisis, es la mano esperanzadora de ese niño, es la clase virtual de Historia del Arte como salvavidas, es el intento de que ese vínculo triste no termine de apagarse.

La escena de *Ladrón de bicicletas* era un montaje para dar Roma y Barroco, pero termina operando para pensar esta nueva realidad. Las pantallas con la película y la de nuestras respectivas cámaras (prendidas y apagadas) también fueron parte de ese montaje y nos pusimos en juego. Este pequeño *incendio* empieza en ese momento.

Me aventuro a decir que el inicio de eso que quema es la escena final y, por lo tanto, el cine. Se trata de un formato característico de la era de la reproductivilidad técnica en la era de los hijos de la pantalla. Walter Benjamin tuvo especial consideración con el cine viendo su potencial catártico y su efecto en las masas. El cine tiene la posibilidad de sumergirnos en la aventura de contar historias, porque, como dice Benjamin (2012):

> […] aumenta, por un lado, los atisbos en el curso irresistible por el que se rige nuestra existencia, pero por otro lado nos asegura un ámbito de acción insospechado, enorme. Parecía que nuestros bares, nuestras oficinas, nuestras viviendas amuebladas nos aprisionan sin esperanza. Entonces vino el cine y, con la dinamita de décimas de segundo, hizo saltar por los aires ese mundo carcelario. (p. 52)

En el cine vemos en funcionamiento el recurso narrativo, la ficción y la mímesis. El cine recrea la realidad, habla del tiempo lleno de lagunas y montajes, habla de la temporalidad y de la existencia. La estructura que lo sostiene es la función narrativa y, por lo tanto, ese es el motivo del incendio que hizo que lo virtual tocara lo real. Es por esto por lo que creo que existen diversas formas de restablecer el contacto. La clase virtual no es continua ni monolítica y, en mi caso, las experiencias que la completaron —por momentos— fueron aquellas donde la *historia*, el recurso narrativo, estuvo presente con fuerza. Este momento que describo y analizo en este artículo fue el que más me

conmovió de *la virtualidad*. En ese encuentro, la *historia* no tuvo soporte escrito u oral; fue otra mediación, lo que lo hizo más paradójico. Fueron las escenas las que nos llevaron al encuentro con la narración.

La pandemia nos anestesió la existencia y la percepción de la temporalidad. Esa temporalidad suspendida, que es inherente a la existencia, no es fácil de comprender y es preciso zurcirla con la función narrativa (Ricœur, 2006, p. 39). Lo que hace que sobreviva la clase de Historia es la narración, es volver sobre esa función para existir. Cada vez que la narración fue protagonista, esas palabras nos volvieron personas, nos permitieron ser, pensar en el otro. En el otro que estaba en el pasado y también en los que estábamos ahí conectados. Obviamente, contar no es una fórmula mágica. Esta ficción nos dio la posibilidad de entender la historia y de reorganizar el mundo y, aunque parezca paradójico, es a partir de ella que exploramos las nociones de *verdad* y de *realidad*. Volver a la potencia de las palabras, de las historias y de la historia porque son esenciales. La función narrativa es un ejercicio de humanidad.

Después de que Emilia se volvió a conectar a Zoom hubo un silencio, pero rápidamente se sintió el sonido de los micrófonos abiertos esperando a comentar la película. Del otro lado había respuestas, había presencias. Emilia pidió la palabra y describió con detalles analíticos las escenas que habíamos visto pero, aún con la emoción en la voz, confesó que lo que contaba la película sobre la pobreza de la Italia de posguerra la había emocionado mucho porque hablaba también de ella y de su familia en medio de una pandemia que los había dejado sin trabajo. Ella sintió cerca la angustia de Bruno, aunque él estuviera en otro siglo y solamente fuera una pieza para que Vittorio de Sica contara una historia.

Esa sensación le devuelve por un momento la experiencia estética a la *clase* virtual, que otra vez nos encuentra sin cuerpos para consolar, pero nos encuentra. Esta *clase,* que es una imagen porque potencialmente tiene elementos para analizar, porque es un plano, es una repetición de ventanas y marcos, que parecen ser el resultado de la tradición renacentista del retrato, no está siempre despojada de aura.

Coda

La clase sucede en varios niveles, pero nos involucra en tanto seres humanos. Nuestras prácticas y medios nos definen por lo que, en la *clase* virtual, yo también soy carente de presencia y fragmentada. Supongo que, para quienes estaban en las pantallas, yo también me presentaba así y por momentos, solo por momentos, me volví real. Tal vez existan las coincidencias y ese instante haya sido cuando me vieron conmoverme con la emoción de Emilia o la de Bruno. Solo *Sextoae* lo sabe.

Como dice Ricœur, «las tramas son en sí mismas, a la vez, singulares y no singulares. Hablan de acontecimientos que solo ocurren en esta trama; pero hay tipos de construcción de tramas que universalizan el acontecimiento» (Ricœur, 2006, p. 336). Así, este relato particular, que va a lo universal y viceversa, no es trascendente, pero es la parte que me hace pensar el todo. Este juego termina dándole a la experiencia un profundo carácter político. Durante meses llenamos un tiempo detenido como una obligación productivista, creamos instancias y dispositivos que taparon miedos, tristezas y ausencias más devastadoras que *la virtualidad*, hecha a semejanza pero esencialmente vacía.

Esto no significa que los y las estudiantes no aprendieron nada, ni que *la virtualidad* fue absolutamente en vano; quiere decir que la experiencia de clase desborda *la virtualidad* porque es un fenómeno integral que nos permite ser críticos en un espacio de intercambio y de aprendizaje compartido socialmente.

El valor de los encuentros virtuales está en permanente cambio. Y, si bien nada de lo dicho es seguro, con la misma valentía de Umberto Eco y Jean Claude Carrière (2010) al titular su obra *Nadie acabará con los libros*, que habla entre otras cosas de libros digitales y memoria, me animo a decir que nada podrá acabar con la clase. Que quede en la memoria que *la virtualidad* solamente nos permitió bre-

ves instantes de encuentro y, aunque en ese incendio nos hizo recobrar la humanidad de nuestra propia temporalidad, está en nosotros defender siempre los espacios de clase reales.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (2012). *La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica y otros textos.* Buenos Aires: Godot.

Didi-Huberman, G., Cheroux, C., y Arnaldo, J. (2018). *Cuando las imágenes tocan lo real.* Madrid: Arte y Estética.

Eco, U. (2010). *Nadie acabará con los libros.* Barcelona: Lumen.

Foucault, M. (1997). *Esto no es una pipa: ensayo sobre Magritte.* Barcelona: Anagrama.

Han, B.-C. (2018). *En el enjambre.* Barcelona: Herder.

Le Breton, D. (2018). *Sociología del cuerpo.* Madrid: Siruela.

Ravecca, P. (2019). Doing Research, from Fortress to Intimacy (hot). En P. Ravecca, *The Politics of Political Science: Re-Writing Latin American Experiences* (pp. 165-207). Nueva York: Routledge.

Ricœur, P. (2006). *Tiempo y narración.* Vol I. *Configuración del tiempo en el relato histórico.* México D.F: Siglo xxi.

Steyerl, H. (2018). *Arte duty free.* Buenos Aires: Caja Negra.

Gabriela Deirmendjian

La (no) clase de Historia en pandemia. Construyendo sentido para una práctica desconocida

Introducción: los recuerdos de una práctica que cobra sentido *a posteriori*

El desafío de revisar mi práctica de la enseñanza de la historia durante *la virtualidad* de los años 2020 y 2021 fue bienvenido hasta que tuve que sentarme y analizarlo. Creo que todos coincidimos en que esta pandemia y la necesidad de aislamiento durante dos años fue un proceso novedoso y, a su vez, doloroso. Desde lo profesional significó dar clases virtuales, atender a nuestros alumnos a través de una pantalla, pero también hubo implicaciones personales, emocionales, familiares, que cada uno —alumno o profesor— vivió de manera particular y como pudo.

Cuando recurrí a los recuerdos de mis clases en ese tiempo, me di cuenta de que estaban bastante borrosos, como si 2020 y 2021 hubiesen sido un largo y agotador año. ¿Por qué están tan borrosos esos recuerdos? ¿Por qué me cuesta tanto no solo recordarlos sino también analizarlos tan solo un año después? Claudine Blanchard-Laville (2009) me da alguna luz en este sentido cuando menciona que el relato que hacemos de un recorrido *a posteriori* está marcado por el presente que transitamos y le damos sentido en función de este,

apoyándose en la explicación de Donald Winnicot acerca del inconsciente y de aquello que no recordamos.[20]

Tratar de recordar y poner en palabras mi práctica de la enseñanza en ese período resultó doloroso, por la situación por todos conocida, por la distancia y aislamiento que sentía para con mis estudiantes y por tener que enseñar historia de una manera para la que no estaba preparada desde el punto de vista instrumental, como fue dar clases a través de una plataforma virtual. Esta reflexión me implica ver mi recorrido y el que compartí con mis estudiantes en ese pasado, otorgándole un sentido. ¿Cuál fue el sentido de dar clase de Historia a través de pantallas con las cámaras —y a veces también con los micrófonos— de los alumnos mayormente apagados? ¿Qué sentido tuvo en ese momento para mí y qué sentido le veo hoy?

En este artículo quiero analizar qué significó la clase *virtual* de Historia para mí. En encuentros de coordinación con mis colegas defendí la idea de que estábamos dando clases a través de la pantalla. Con otro formato, con nuevas herramientas, con nuevos requerimientos para llevar adelante los encuentros, pero ese espacio sí era de la clase.

El retorno a *la presencialidad* en el 2020 y en el siguiente año me llevaron a cuestionar internamente esta defensa que hice de la idea de que estaba dando clase de Historia pero de manera virtual. ¿*La virtualidad* permitió que pudiéramos dialogar entre profesora y estudiantes? ¿Los historiadores pudieron visitarnos a través de las pantallas como lo hacían en los salones de clase? ¿Cómo alentar, favorecer, un espacio para la reflexión y el pensamiento crítico si no podíamos escucharnos porque los micrófonos se fueron silenciando lentamente?

---

20 «Lo que es inconsciente no puede ser recordado, a causa de la asociación con un sentimiento doloroso o alguna otra emoción insoportable» (D. Winnicot citado por Blanchard-Laville, 2009).

En este *a posteriori*[21] me propongo establecer en primer lugar qué significa para mí la clase de Historia, qué vínculos se establecen con el saber y con *el otro*. En segundo lugar, me interesa analizar acciones que considero fundamentales en mi rol como profesora para establecer el vínculo con los alumnos, como son la mirada, la escucha y el diálogo. ¿Cómo pude llevarlo adelante en esta *virtualidad* desconocida para mí? Por último, analizaré lo que significa el rectángulo negro que fue mi clase de Historia hoy, *a posteriori.*

¿Qué significa la clase de Historia para mí?

La clase es ese espacio donde nos encontramos con los estudiantes. Trabajo en el Liceo Departamental de Colonia, desde donde tenemos una vista maravillosa, así que cuando estamos cansados, aburridos, esperando a otro profesor, desde el pasillo del primer piso tenemos una vista del río y de la isla San Gabriel que nos renueva. O podemos esperar los increíbles atardeceres sobre el río. Esos espacios físicos eran los que compartíamos con los muchachos antes de la pandemia. Hacer meriendas en el patio, tener la posibilidad de recorrer el Barrio Histórico entendiendo el patrimonio de nuestra ciudad de primera mano, comprender el espacio geográfico de nuestra costa eran actividades que habitualmente nos congregaban.

El espacio también es el aula que nos permite conocernos, dialogar, escuchar y discutir con los historiadores, tratar de imaginarnos Londres del siglo XIX y la lucha de la clase obrera en relación con sus derechos y reclamos por mejores condiciones de vida y trabajo. La propuesta de hacer un diálogo entre patrones y obreros ha generado siempre discusiones que podemos trabajar allí, todos juntos, o escuchar reflexiones que traen a la clase alguna problemática de la actualidad.

---

21 «Mirando mi recorrido pasado a la luz de hoy y tratando de conferirle sentido, de elaborarlo a la luz del presente» (D. Winnicot, citado por Blanchard-Laville, 2009, p. 17).

Mi práctica de la enseñanza era/es presencial, en contacto con los otros de la clase, donde puedo observar rostros, reacciones, de la sorpresa al aburrimiento, y probar cuáles son las estrategias, propuestas, que pueden provocar el interés de algunos de los estudiantes. Alicia Fernández, en su análisis de qué significa ser enseñante nos dice que «más que enseñar (mostrar) contenidos de conocimiento, ser enseñante significa abrir un espacio para aprender» (Fernández, 2009, p. 36). Cada año que empieza un nuevo curso, donde nos conocemos con nuevos alumnos, esta idea de Alicia Fernández me atraviesa desde las primeras clases: cómo propiciar un espacio donde yo ayude a que ellos se vean provocados a aprender. En un entorno que cambia vertiginosamente, donde lo inmediato gana cada vez más terreno y aquellas actividades que nos llevan esfuerzo van siendo dejadas de lado.

Creo que, cada vez más, tenemos que ser creativos para abrir esos espacios que promuevan aprendizajes. Claudine Blanchard-Laville introduce un concepto interesante para este análisis. Ella habla de una *envoltura psíquica de contención*, que es ese espacio delimitado donde pueden experimentarse con seguridad los distintos intentos que realizan los alumnos para avanzar frente a lo desconocido del saber (2009, p. 154). Ese espacio, para mí, era —y es— la clase *presencial* de Historia.

Pero el 13 de marzo de 2020 el espacio de la clase cambió. De pronto estuvimos en uno nuevo que nos costó un poco encontrarlo, conocerlo, darle sentido y saber qué hacer en él. Mirando viejos registros de clase, veo que me llevó 15 días conocer mi nueva clase. Miles de llamadas a los POITE[22] para que me enseñaran a usar CREA[23] y otras tantas para saber de qué se trataba Conferences[24] y

22 POITE: profesor orientador en Informática y Tecnología.

23 CREA: Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje, desarrollada desde el 2009 dentro de Ceibal, el plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. Fue el medio que utilizamos los docentes para mantener el contacto con los estudiantes durante la virtualidad.

24 Videoconferencia de CREA.

cómo convocar a mis estudiantes al encuentro. En esta mirada *a posteriori* trato de reflexionar en qué se convirtió esa clase de Historia en la que yo creía/creo que es para mí. El espacio físico había cambiado, las casas debieron adaptarse a ser aulas o lugares de trabajo, el vínculo con el otro ya no era mano a mano sino a través de pantallas y el encuentro con los alumnos, con la historia, con los materiales preparados para trabajarlos presencialmente, eran una incógnita. El uso de las TIC, blogs que muchos colegas utilizan en sus clases de manera maravillosa, no era sinónimo de dar clases virtuales.

La mirada a través de rectángulos negros

Durante las primeras semanas, no sabíamos por cuánto tiempo estaríamos trabajando en *modalidad virtual*. La consigna fue mantener el contacto con los estudiantes, premisa que se transformó en fundamental a través de los dos años en que trabajamos alternadamente con esta modalidad. Mantuvimos el contacto desde la historia. Seguimos trabajando con el repaso que ya estábamos haciendo, así que burgueses y obreros nos siguieron en este periplo. Cuando nos animamos a organizar un encuentro por Zoom (las nuevas palabras que incorporábamos), un buen número de estudiantes se conectaron e interactuamos.

Los primeros intentos fueron eso mismo, intentos.

—Profe, tenés la cámara apagada, no te vemos.

—Profe, ¿me escuchás?

—Profe, Agustina dice que ya entra, que no se puede conectar desde el celular.

—¿Quién es María González? ¿Por qué no la tengo en lista?

—No profe, soy yo Natalia. Es el Zoom de mamá.

Estos eran los diálogos que manteníamos en el inicio de esta aventura virtual. En los primeros tiempos noté de manera muy fuerte

la necesidad de algunos alumnos de mantenerse en contacto conmigo. Juan, Martín, Agustina, Natalia, Mariana, Lucas[25] eran los asistentes estables; si ellos estaban, yo sabía que podía hacer algo parecido a dar una clase. Con ellos aprendimos a transitar esta *virtualidad*. Cuando comentábamos sobre cómo estábamos pasando, qué hacíamos, la mayoría hablaba de su aburrimiento y que estar en la clase les hacía sobrellevar el tiempo de otra manera. Fue así que incorporamos a la historia sugerencias de películas, recetas de panes caseros y se nos hacía más fácil mantener el contacto con ellos.

Pero, poco a poco, las cámaras se fueron apagando, los rectángulos negros se volvieron lo común. Con la salvedad de que ellos sí podían verme, pero yo no podía verlos; solo me veía a mí misma. Únicamente leía nombres que todavía no relacionaba con caras, voces que aprendí a escuchar sin conocer. De alguna manera, sentí que yo quedaba en desventaja.

El contacto visual con mis estudiantes es fundamental en mi clase. Me pregunto entonces, ¿qué significa *mirar* para mí? ¿Con qué acciones asocio la mirada? Alicia Fernández (2012, p. 21) nos explica que en sus orígenes este término significaba *curiosear, extrañarse, asombrarse*. Luego del siglo VIII adquirió ese sentido de contemplar. La mirada me permite observar o simplemente ver al otro, pero también asombrarme con el otro, con mis alumnos. Asombrarnos juntos de conceptos o ideas que se van descubriendo en la clase o vínculos que se hacen entre ese pasado que comentamos y el presente que ellos viven. Posar mi mirada en ellos me permite expresarles que los reconozco distintos a mí e importantes para la clase.

Bruno no se conectaba a las clases virtuales. Su adscripta llamaba a la mamá, nosotros le escribíamos mensajes por medio de la plataforma animándolo a ingresar. Las respuestas eran variadas, desde que no tenía ganas, no sabía cómo hacer o no tenían internet. Cuando nos reintegramos a esa *semipresencialidad*, luego de mucho

25 No son los nombres reales de mis estudiantes de quienes protegemos su identidad.

insistir en que el año no estaba perdido, Bruno volvió a clases. Pero él no se sentía parte de ella. Lo cité fuera del turno y logramos que viniera. Bruno tiene unos grandes ojos negros, que no me veían hasta que yo no provoqué su mirada. Mi mirada le dijo que el año no estaba perdido, que todos habíamos sufrido, pero que todavía podíamos recuperarnos. Dimos clase de Historia los dos solos, retomamos cada tema, cada ejercicio que sus compañeros habían hecho y, cómo no, sus trabajos sobre las guerras mundiales fueron excelentes. Si en los cursos habituales entendemos que cada estudiante tiene sus tiempos, sus propios intereses que pueden no coincidir con los míos, en *virtualidad* aprendimos que cada estudiante necesitaba el espacio y la mirada específica que solo el docente le puede dar. Y también la comprensión de cuáles eran sus intereses o preocupaciones particulares que no le permitían *estar* en la clase de Historia. En clase o fuera de ella, acompañamos a nuestros estudiantes, sus trayectos, les extendemos nuestra mano para transitar a la par. En *la virtualidad* también fue necesario encontrar la manera de acompañarlos, de caminar juntos en medio del confinamiento debido a la pandemia.

Como profesora, lo que más sufrí en esa *virtualidad* fue no poder mirar a mis estudiantes, no establecer esa relación recíproca que provoca la mirada. También yo me sentía sumamente observada, pero no sabía qué provocaba/atraía en ellos. Alicia Fernández alude a Sara Pain en su explicación sobre la mirada como la única propiedad del ojo: «En esa mirada se condensa la relación recíproca de mirar y ser mirado» (2012, p. 41). Seguramente, la mayoría de ellos podían verme. La duda era si podían mirarme, si podían mirar cuál era la propuesta que yo llevaba a ese encuentro. En la clase virtual, esa relación de mirar y ser mirado no se dio. Igualmente, con algunos estudiantes pudimos escucharnos y conversar… Con algunos inconvenientes, pero pudimos seguir trabajando.

Estábamos conversando acerca de las condiciones de vida y trabajo de los obreros industriales cuando escucho un aporte sumamente interesante e intento hacer un alto y retomar ese aporte:

—El compañero que recién estaba hablando, explicando a qué se debían estas condiciones, que lo vuelva a decir.

—No, profe, fue María Laura.

—No, no, el compañero que habló antes.

—Era María Laura, profe.

—Sí, profe, era yo.

¡Qué impotencia sentí ese día! No había un problema de falta de atención, la consigna se entendía, tenían ganas de participar, de ser parte de esa clase, pero yo no podía reconocerlos, no podía verlos.

Esta situación marcó mi práctica en *la virtualidad*. ¿Cuál era mi rol en esa *clase*? Para tener una buena comunicación tanto mis estudiantes como yo debíamos asumir el rol que el otro nos adjudicaba. Mi rol era el de *la de Historia*; los adolescentes siempre esperan que los conozca a cada uno, que sepa sus nombres y en qué grupo están.[26]

Por otro lado, a través de las pantallas no solo se me dificultaba enormemente reconocerlos sino observar sus reacciones, gestos, dudas, que muchas veces no verbalizaban. Con la profesora de Educación Social planteamos un trabajo coordinado sobre reclamos y derechos de los trabajadores. Subimos la consigna a la plataforma CREA, explicamos cuál era la propuesta y cómo debían enviar su trabajo. Cada una en su clase *sincrónica* explicó la actividad, qué esperábamos desde ambas asignaturas. De pronto, vimos alumnos superados por los trabajos, que no podían hacer frente a un trabajo sencillo que tenía más de observación para nosotras sobre cómo íbamos con los temas que de evaluación de parte de ellos. En esos días, en la coordinación, la Dirección nos pidió a todo el cuerpo docente que no en-

---

26 En una de las charlas virtuales que realizaba la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay (APHU), una colega compartió que le pidió a su grupo que cada uno pusiera una foto actual en su perfil de CREA, para reconocerlos. La Sala de Profesores de mi lugar de trabajo no lo vio conveniente por temas relacionados con la privacidad de los adolescentes.

viáramos todos juntos en la misma semana actividades sino que priorizáramos el encuentro virtual. Si los adultos estábamos batallando con *la virtualidad*, evidentemente ellos también.

La mirada que nos permitía mirarnos en el otro, encontrarnos que éramos distintos al otro, sorprendernos y, de esa manera, compartir la historia, no se pudo mantener durante esa *virtualidad*. Nos quedaba, sin embargo, otra instancia de comunicación, la verbal. Siempre me pareció, como alumna y como profesora, que la comunicación era y es parte esencial del aprendizaje. Y estas relaciones que se entablaron entre la comunicación y el aprendizaje pusieron en evidencia emociones que todos estábamos viviendo.

Escuchar y hablar a través de una pantalla *muteada*

> —¡¡Hola, profe!! ¡¡Acá estamos!! Mirá que hoy entramos, estamos con el Carlitos y el Nico.
>
> —Hola, profeeee. No tenemos prendida la pantalla porque no nos deja el celu.
>
> —¡Hola! Qué bueno que se unieron a la clase. Sos Seba, ¿no?
>
> —¡Sí, sí, profe! Hay mucho barullo acá, así que nos muteamos.

Después de un rato dando la clase, o conversando, o haciendo referencia a lo que se había leído, pregunté:

> —A ver, Seba o Carlitos, ¿qué me pueden decir sobre estos burgueses? ¿Por qué tratarían de esta manera a sus obreros, qué buscaban?

Silencio… seguido de lo que yo supuse que eran risas, porque empezaron a escribir en el chat:

> —Profe, se refueron, no están.

Un tiempo después, Florencia, la adscripta de ese mismo grupo me mandó un mensaje para ponerme al tanto sobre la situación de

Maira, que desde hacía unos días no se unía a las clases. A Florencia le dijo que no entraba más porque no entendía nada. Cuando le mandé un mensaje animándola a que volviera a conectarse, diciéndole que podíamos ver las cosas que no entendía y las volvíamos a explicar, me respondió lo mismo, que no entendía y que *total, después a fin de año, todos pasamos*. Fin. Nos volvimos a ver en *la presencialidad*, luego de mitad de año. En relación con este comentario de Maira, se puede plantear que la evaluación fue otro desafío en este tiempo de *virtualidad-semipresencialidad-presencialidad*. ¿Repensamos nuestros proyectos de curso? Claro que sí. ¿Relegamos conceptos? También. ¿Cómo evaluamos? En lo personal, forma parte de una reflexión de mi práctica que todavía no hice.

Este tipo de comentarios fueron comunes en estos dos años. Se dieron múltiples oportunidades para retomar los cursos, para realizar distintos tipos de actividades y aprobar los cursos. Se modificó el REPAG,[27] que permitía avanzar en los cursos con seis materias pendientes de aprobación. ¿Dispensa de saberes y esfuerzos? Creo que algunos de los alumnos lo vivieron así.

¿Cómo establecer un diálogo cuando una de las partes está «silenciada»? Y no hago referencia a ese silencio que muchas veces es necesario para pensar, entender, captar, sino al silencio que se imponía con los micrófonos apagados. Cuando los animaba a que los prendieran, muchos contestaban que no podían. No sabía si se debía a la cuestión más tecnológica o porque ellos vivían la clase en medio de su familia, rodeados de más personas que no formaban parte de esta. En la *virtualidad* no pude construir vínculos de confianza que se dan cuando compartimos el espacio, cuando nos conocemos, cuando las miradas se encuentran. Perdimos la intimidad del aula, necesaria para establecer esos vínculos, donde preguntar, equivocarnos, responder o no, ocurra entre mis estudiantes y yo.

---

27 REPAG: Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado de Educación Secundaria.

Como referí al comienzo del artículo, en cada curso hubo un grupo de estudiantes que participaba de la clase virtual, se animaba a comentar, intervenir por chat o encendía su micrófono. A pesar de las dificultades que observaba, también hubo momentos gratificantes. Estábamos explicando las características del capitalismo y por qué algunos historiadores sostienen que es cíclico, ciclos de expansión, ciclos de crisis... Cuando pregunté en qué parte del ciclo estábamos viviendo, obviamente muchos mencionaron la crisis que se vivía en nuestra ciudad debido a la pandemia.

Colonia del Sacramento es una ciudad turística con una amplia oferta hotelera y gastronómica, además del puerto y empresas de navegación que conectan con Buenos Aires. Muchos padres tienen su fuente de ingresos vinculada al turismo y en este encuentro los chicos contaban cómo estaban atravesando esa situación. Muchos comentaban las dificultades que estaban viviendo o cómo sus padres buscaban distintas alternativas para salir adelante. Allí aprovechamos para trabajar con historia económica, ideas del liberalismo económico como la libertad de mercado, el libre juego de la oferta y la demanda. También explicamos qué es el seguro de paro e imaginamos posibles escenarios para salir adelante a pesar de la crisis económica que se vivía. La realidad y la historia se dieron la mano en nuestros encuentros. Ese presente nos permitió abordar temas que, por lo general, son difíciles de explicar y de entender, pero eran visibles y los estábamos viviendo.

Este *a posteriori* me permite ver hasta qué punto estas clases estuvieron atravesadas por el afecto. Sabemos que el afecto está relacionado con el aprendizaje. Sin deseo, no aprendemos. Entendemos el saber como un proceso que se construye con base en el deseo de saber. El deseo es esencial en el ser humano. En esta *virtualidad*, el desafío fue mantener y desarrollar el deseo de saber y posibilitar la apropiación de los saberes en Historia (Beillerot et al., 1998).

Tengo la impresión de que este afecto se fortaleció en la virtualidad únicamente con aquellos estudiantes que lo permitieron. Me parece que no todos quisieron establecer un vínculo conmigo o con

la historia, como sucede a menudo en un curso ordinario. Pero esta vez las emociones nos marcaron más profundamente, porque ya no se trataba de la ansiedad que se puede dar por comprender o no un tema o asignatura, el rendimiento esperable de un estudiante por parte de su familia o docente. Todos teníamos nuestra sensibilidad a flor de piel, todos vivíamos distintas situaciones personales o familiares que luego se evidenciaban en la clase. Con aquellos estudiantes que establecimos un lazo afectivo, este sobrevivió a la *virtualidad*. Con el resto intenté construirlo; con algunos lo logramos y con otros no, como habitualmente nos pasa.

Sin embargo, no siempre el silencio significa falta de comunicación. En clase provocamos el silencio para poder escucharnos entre nosotros, para dar ese espacio para pensar y reflexionar. Se trata de una «espera activa» (Fernández, 2012, p. 137) donde habilitamos al otro a expresarse, a encontrar las palabras que logren transmitirnos lo que piensa o siente.

Tanto la mirada como la palabra nos permiten comunicarnos en una clase. En este trabajo intenté analizar mi experiencia en *la virtualidad* desde esa mirada que se daba, o no, de parte de los estudiantes con sus pantallas apagadas y cómo la palabra se daba de mi parte sin poder observar qué efecto causaba en ellos.

Volviendo a un concepto que presenté al inicio del artículo sobre situaciones dolorosas que nos cuestan recordar, mis imágenes más nítidas de esta clase virtual están asociadas a la soledad en que transité esta experiencia, la frustración de los días que pasaban llegando a cada vez menos estudiantes, sin saber realmente qué estaba haciendo con la historia. Hoy quiero entender cuál fue el sentido de esos encuentros, qué significado les otorgo hoy a esas pantallas y micrófonos apagados.

Qué significa hoy, *a posteriori,* el rectángulo negro que fue mi clase de Historia

Retomo a Claudine Blanchard-Laville cuando nos explica que podemos reorganizar, reinscribir y reelaborar un elemento del pasado *a posteriori,* o sea, desde el presente. Mi desafío es entender qué significado le doy hoy a esa clase de Historia a través de rectángulos negros.

Como ya lo mencioné, para mí la clase de Historia tiene lugar en la presencialidad, en contacto con el otro, por medio de la mirada, del diálogo, de los silencios. Y esta clase tiene sentido *para mí*, Gabriela, así como también *es a mí* a la que le gusta la historia. Por esto mismo creo que necesito explicarme qué sentido le encuentro hoy, en 2022, a esos encuentros virtuales.

Siguiendo el recorrido que hace Ana Zavala en algunos de sus trabajos (2006, 2012), el sentido que tiene la clase de Historia para mí es la de promover un vínculo con los estudiantes que nos permita compartir el espacio del aula, del liceo, el virtual y allí encontrarnos con historiadores, voces o silencios de distintos sectores sociales protagonistas del pasado, observar elementos, restos materiales que nos llegan y permiten acercarnos de alguna manera a ese pasado. La clase, entonces, se puede transformar en un espacio de descubrimiento, de discusión, de acuerdos, y mi intención es que sea un ámbito donde los estudiantes sean desafiados, donde se promueva el deseo de saber, el deseo de estar.

En el punto anterior mencioné la frustración como una emoción que atravesó mi práctica en *la virtualidad*. Frustración porque el encuentro con los estudiantes se truncaba con pantallas y micrófonos apagados o desencuentros que tuvimos con otros chicos que decidieron no conectarse o no pudieron hacerlo. Frustración también porque en esta modalidad no podía llevar adelante la dinámica de clase que me permitía acercarme a mis alumnos. Pero la pregunta que me hacía en cada encuentro que teníamos, era: ¿qué sentido tiene conversar acerca de burgueses y obreros, del capitalismo o el liberalismo, si la

vida de cada uno de nosotros ha sido impactada por el aislamiento y por las cuestiones personales que transitamos como podemos? La clase de Historia en estas condiciones no tenía sentido para mí. Hoy entiendo que no di clase de Historia, hice otra cosa que intentaré poner en palabras.

Algunas preguntas que Claudine Blanchard-Laville (2009) formula me permiten pensar en qué hice durante *la virtualidad*. ¿Qué vínculos se establecieron entre las dimensiones cognitivas y las afectivas? ¿Qué vínculos se establecieron entre mi ámbito privado y mi ámbito profesional? ¿Qué precio psíquico pagamos llevando adelante esta modalidad de trabajo? ¿Cuál era la relación que yo mantenía con la historia y que se evidenció en mi práctica de la enseñanza?

En mis encuentros virtuales con los alumnos de tercer año lo afectivo primó por sobre la historia. La lista de nombres de muchachos que se conectaban a la clase era lo prioritario para mí. No porque estuviera pasando lista, sino porque se había transformado en fundamental verlos allí, saber que estaban aunque no los viera, que si necesitaban algo, estaba el espacio para conversar, animar o reírnos. La empatía sobrepasó a la historia. El intento de saber cómo estaban viviendo ese tiempo fue un eje fundamental de las «clases». Y los obreros y burgueses, la historia en general, fueron, por primera vez en la vida, la excusa que usé para conocernos, para abrir espacios de conversación, de escucha, de diálogos por chat para quienes no se animaban a prender los micrófonos.

Lo privado pasó a segundo lugar; fueron tiempos donde lo profesional pesó mucho porque siempre quedaba la sensación de no hacer lo suficiente. Cada *ppt* que armaba, cada imagen que seleccionaba o texto que me parecía interesante llevaban su tiempo extra de preparación y, a veces, ni siquiera se podía utilizar porque *compartir pantalla* se hacía difícil y no se veía.

¿Cuál fue el precio psíquico que pagamos intentando *dar clase* en *la virtualidad*? Creo que hoy lo estamos viendo en los docentes y en los propios estudiantes. Creer que hoy en 2022 volvimos a la situación anterior a 2020 es no entender el proceso que atravesamos.

Creo que tenemos que darnos estos espacios de reflexión para entender también qué clase de historia estoy dando, si el sentido que tenía para mí antes de *la virtualidad* es el mismo que tiene hoy, o si estamos en un proceso de cambios y esto tiene que formar parte de la reflexión de mi práctica.

Referencias bibliográficas

ALLIDIÈRE, N. (2003). *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires: Byblos.

AMORÍN, D., y KARIN S. (2003). *Afecto y cognición*. Montevideo: Psicolibros.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., y MOSCONI, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009). *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*. México: Universidad Veracruzana.

FERNÁNDEZ, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ZAVALA, A. (2006). Caminar sobre los dos pies. Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Praxis Educativa*, (1)2, 87-106.

ZAVALA, A. (2012). *Mi clase de Historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la Historia*. Montevideo: Trilce.

Sandra Simon

Una revolución, un fotógrafo y un camarógrafo. «Un viaje en el tiempo por Cuba»

Introducción. Navegando en la incertidumbre

Tiempo de pandemia. Tiempo de incertidumbre. Tiempo de oportunidades. Somos protagonistas de este momento complejo y lo transitamos desempeñándonos en nuestros distintos roles: padres, amigos, estudiantes, profesores. Desde nuestro rol de docentes esta situación nos interpeló. No alcanzaba con tener dispositivos digitales y conexión para trabajar; era preciso pensar cómo las pantallas nos permitirían *vehiculizar* enseñanzas y potenciar e imaginar aprendizajes posibles, tratando de hacer lo mismo que hacemos cuando estamos en un salón de clase, pero siendo conscientes de las diferencias de contexto.

Todos los colegas nos enfrentamos a varios desafíos: replanificar el curso adaptándolo a la modalidad virtual, conocer a nuestros alumnos, identificarlos, conocer sus diferentes formas de leer, escribir, estudiar, de ser y estar, establecer vínculos pedagógicos y afectivos con ellos. Y también nos enfrentamos a tener que evaluar los desempeños de nuestros alumnos en una modalidad de trabajo que ni ellos ni nosotros conocíamos.

La pandemia nos recordó que el trabajo presencial en los centros educativos ayuda a organizar, a estudiar, a socializar, a generar rutinas, a concentrarse, a estar dispuestos a aprender, a trabajar en

conjunto. Todos estábamos frente a una realidad que nos movilizó profundamente.

Habitamos y traspasamos las pantallas. Las habitamos físicamente porque los salones de clase fueron los hogares de profesores y alumnos, y porque pusimos la tecnología al servicio de las propuestas que queríamos crear. Siento que las traspasé, porque traspasar significa atravesar, cruzar, pasar o llevar algo de un sitio a otro. Cómo afianzar vínculos con mis estudiantes mediados por una pantalla fue mi primera preocupación como profesora. Construir esos vínculos me llevó tiempo y fueron necesarios otros verbos: sentir, escuchar, imaginar, crear, motivar, hacer, compartir, rediseñar, arriesgar.[28]

La experiencia de la que me ocuparé en este artículo se refiere al curso de Historia de primer año de Bachillerato en un colegio privado de Montevideo, durante el primer semestre de trabajo en 2021. Al iniciarse el período de *virtualidad* me vi, como tantos, en la necesidad de repensar el curso, teniendo en cuenta cómo serían nuestros encuentros, con qué frecuencia, en la incertidumbre de no saber hasta cuándo se extendería esta forma de trabajo.

En el colegio contamos con la plataforma Moodle, lo que nos permitió a todos los profesores llevar a cabo un trabajo *asincrónico* con nuestros alumnos a través del planteo de diferentes actividades que se proponían en aulas virtuales, para ser resueltas en la semana, y luego trabajar en puestas en común, explicaciones, correcciones en la instancia *sincrónica* de las clases por Zoom.

---

28 Andrea Garrido, en su artículo «La clase de historia a través del espejo. La ruptura de mi concepción de aula», cita a Inés Dussel y Marcelo Caruso, autores de *La invención del aula* (1999), y explica que «plantean la diferencia entre *ocuparla* y *habitarla*. Afirman que, en el segundo caso, los docentes tenemos un lugar activo, dado que cuando ocupamos un espacio nos encontramos con una estructura ya dada, pero cuando lo *habitamos* lo transformamos de acuerdo a aquello que creemos mejor, a nuestro gusto, y dentro de determinados márgenes le podemos dar la estructura que preferimos».

La idea de este artículo es reflexionar sobre las decisiones tomadas en torno a la consigna de trabajo seleccionada por mis estudiantes en el marco de una prueba semestral en contexto incierto, apoyándome en algunos de los trabajos que ellos entregaron.

Esto pondrá al descubierto mi manera de entender la relación de los estudiantes con los saberes movilizados para su realización. En primer lugar, me ocuparé de la evaluación en sentido general, luego de mi modo de entenderla y de cómo cambió mi postura en el contexto de *la virtualidad*, finalizando con la presentación del camino elegido, es decir, escuchar y acordar con mis alumnos cómo haríamos la prueba semestral.

Haciendo foco en evaluación

Por complejidad e importancia —en especial, en tiempos de incertidumbre—, la experiencia que analizaré se centra en la evaluación de un trabajo domiciliario que terminó tomando el lugar de la prueba semestral. El primer semestre había transcurrido casi completamente en modalidad virtual. Una semana antes de iniciarse las vacaciones de invierno nos informaron que las pruebas semestrales se realizarían cuando nos reintegráramos. Nos solicitaron que les brindáramos a los estudiantes las temáticas a estudiar y las modalidades de pruebas que adoptaríamos. En ese momento no se sabía si serían presenciales o virtuales.

Mientras transcurría este período de trabajo en *virtualidad* me iban surgiendo dudas: ¿estarán aprendiendo algo?, ¿aprenderán más en esta modalidad?, ¿aprenderán menos?, ¿estarán desarrollando autonomía y autorregulación gracias a esta forma de trabajo? Me faltaba esa mirada de la clase presencial en la que, mientras explico, narro, expongo, voy observando gestos, miradas, hago intercambios puntuales con algunos estudiantes, que me permiten descifrar o al menos imaginar procesos en curso. Me inquietaba la incertidumbre de no saber si todo lo que iba planificando y decidiendo realmente

estaba siendo útil, si estaba respetando los tiempos de todos los estudiantes. Muchos se inhibían y no participaban en los encuentros cotidianos, por lo tanto, se perdían oportunidades de diálogo. Realmente fue difícil para mí y creo que también para los estudiantes.

Luego de pensar, de tejer y destejer ideas, resolví por primera vez dedicar una clase a conversar sobre cómo abordar la prueba semestral con cada grupo. Fui honesta: planificar una prueba sin conocer bajo qué modalidad se llevaría a cabo me resultaba difícil. Les propuse intercambiar ideas sobre tipos de pruebas y modalidades; les pregunté qué les gustaría hacer. Mi intención era pensar una propuesta de evaluación que fuera más allá de la prueba escrita tradicional (lo que, en caso de realizarse en modalidad virtual, no tenía sentido). Quería proponerles otro tipo de trabajo que resultara más interesante; quería tratar de despertarles el deseo y voluntad de aprender en esta instancia y en este contexto.

En los momentos que destino a pensar y diseñar un trabajo o una prueba siempre están en juego lo que deseo hacer, lo que imagino que harán mis estudiantes y la realidad concreta, que no siempre resulta ser la imaginada. A menudo quiero hacer una propuesta que interese, que *divierta*, que genere ganas de indagar y de saber más. A veces me parece que lo logro con algunos estudiantes. Lo que es cierto es que todos buscan obtener una buena nota, algunos de ellos dedicando poco esfuerzo.

Tengo claro que no siempre está presente el deseo de aprender, creo que muchas veces la necesidad o el interés por una determinada calificación se imponen. Por otra parte, me he referido a la prueba semestral como propuesta y en realidad, luego de leer las reflexiones que plantea Beillerot (2000) sobre la relación con el saber, me hace pensar que es más una *imposición* (entonces sería una «impuesta» a la vez que una propuesta, una propuesta impuesta), ya que los estudiantes se ven obligados a realizarla para acreditar el curso. Beillerot considera que

> […] aprender se vuelve una actividad más o menos intencional […] que implica en cada sujeto un acto de sumisión […]. Para aprender, en efecto, el sujeto acepta, de antemano, no saber, después acepta, más o menos fácilmente, las imposiciones de las cosas a aprender. (2000, p. 44)

En definitiva, los docentes estaríamos imponiendo lo que hay que aprender y lo que hay que hacer para obtener buenas notas. Me resulta bastante antipático pensar el aprendizaje como un acto de sumisión, en parte, porque si bien las imposiciones dentro del sistema educativo son distintas a otras imposiciones, son realizadas por docentes e instituciones encargadas y preocupadas por el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Quizás esto explique por qué presenté dos propuestas para que mis estudiantes escogieran la que más les interesara, la que les resultara más amigable, más sencilla, más desafiante…o es que quiero convencerme de esto.

Todos sabemos, además, que a medida que van transitando por Secundaria los estudiantes van generando sus propias interpretaciones de lo que es una buena nota, qué deben hacer para conseguirla con tal o cual docente, porque aquello de *cada maestro con su librillo* también existe.

Barbier (2000) utiliza dos conceptos para analizar las prácticas de evaluación que resultan interesantes para avanzar en mi trabajo de análisis. Se refiere a las *contrapartidas evaluativas* y a las *transacciones de reconocimiento*. Para él, en el juego de las evaluaciones está presente la problemática de la identidad. Sostiene que «un actor individual o colectivo compone una imagen de sí mismo, una imagen del otro y una imagen del medio, todo ello en perspectiva dinámica» (2000, p. 42). En su opinión, el evaluador primero habla de sí mismo, después de su relación con *el* evaluado y finalmente habla de *lo* evaluado.

Al proponer una tarea, queda al descubierto algo así como el ADN de la profesora o del profesor: cómo la presentamos, cómo la elaboramos, qué intenciones tenemos. Luego, al corregir una prueba o tarea, lo único que observamos de nuestros alumnos son sus desem-

peños, y los interpretamos desde nuestra subjetividad y desde nuestras expectativas en relación con el curso, los materiales que indicamos, etcétera. Barbier señala que en esta práctica de evaluación se produce otro juego y es el vinculado a la *transacción de reconocimientos* entre los implicados, es decir, entre los alumnos y su profesor/a. Como docente asigno un valor, una calificación, un comentario a ese trabajo realizado, el reconocimiento o no de lo estudiado, de lo producido. Los estudiantes, a su vez, emiten una valoración de la propuesta presentada («fue interesante», «me gustó hacerlo», «no entendí para qué sirve», «me resultó muy compleja»…), de cómo fue evaluada («justa», «injusta», «coherente con lo pautado», «no comparto el criterio») y, en definitiva, de la profesora. Estos conceptos me serán de gran utilidad cuando avance en el análisis de lo producido por mis estudiantes en la prueba.

Por otra parte, no me parecía adecuado proponer una prueba semestral que incluyera todas las temáticas abordadas hasta ese momento —norma indiscutida de no ser por la pandemia y el modo de trabajo virtual—, porque era consciente de que había un porcentaje importante de estudiantes viviendo situaciones de estrés vinculadas a las exigencias del estudio, a la exposición por Zoom, a temas de salud de familiares. No quiero decir que no tuviera en cuenta las situaciones especiales de los estudiantes antes de la pandemia. Las hubo muy puntuales y las atendí buscando alternativas, seleccionando temas, cambiando la modalidad escrita con la oral, o permitiendo la realización de una actividad complementaria en domicilio. Pero lo que pasaba era que se había modificado la modalidad de trabajo, pero no las entregas de promedios y la realización de pruebas semestrales. Al mismo tiempo, se nos pedía que fuéramos flexibles a la hora de calificar. Sentí malestar, indecisión… y soledad.

En el intercambio con los estudiantes también expresé que mi preocupación era la copia, el plagio, al que podían verse tentados en un trabajo domiciliario y virtual, preocupación que no estaba presente cuando hacer una prueba implicaba sentarse en clase y escribir en una hoja en blanco. Son muy hábiles con la tecnología pero siguen

cometiendo errores que son fácilmente detectables. Para mi sorpresa, casi automáticamente comenzaron a dar ideas de posibles trabajos en los que no pudieran copiar. Propusieron hacer ejercicios tanto individuales como grupales, preparar orales, analizar fuentes, elaborar ensayos, tomar un tema y hacer una reflexión. A medida que hacían las propuestas analizaban ventajas y desventajas. Ellos también querían ser reconocidos como creativos, actualizados, honestos. Fue muy productiva esta instancia, y todos quedamos muy conformes. Finalmente, acordamos:

- que la prueba semestral se realizaría sobre el último tema que estábamos estudiando: la Revolución cubana;
- que sería una entrega, es decir, un trabajo elaborado en domicilio y entregado en la fecha establecida, vía aula virtual;
- que sería un trabajo individual;
- que les presentaría dos propuestas de trabajo y cada uno escogería la que más le atrajera.

La fecha de la prueba semestral estaba marcada, la modalidad de evaluación acordada; faltaba la elaboración de las propuestas. Acordar, elegir, proponer… estos verbos guiaban otra acción, la de innovar, buscando movilizar y conectar con mis estudiantes.

A continuación, presentaré las propuestas y haré un análisis de la valoración de los trabajos presentados por mis alumnos.

Dar la posibilidad de elegir

La acción de *elegir* implica manifestar una preferencia, escoger. En este período de trabajo en modo virtual, que no habíamos elegido transitar, pensé que generar un espacio en el que mis alumnos eligieran algo provocaría alivio y mejoraría la disposición hacia el estudio. Mostrarme contemplativa con la situación que estaban viviendo y darles la posibilidad de opinar y decidir qué hacer, también se vincula a la idea de transacción de reconocimientos planteada por Barbier. Esta instancia terminó transformándose en una novedad en mi

práctica docente, porque anteriormente, en ocasión de pruebas semestrales, no había conversado con mis alumnos el *cómo* hacerlas ni *qué* preferían hacer.

En este apartado no sólo describiré las propuestas creadas para la prueba semestral, sino que compartiré mi mirada, mi análisis, con ojos de evaluadora que propone, que tiene intenciones y expectativas.

Les presenté dos propuestas de prueba semestral: el análisis del documental *Cuba and the cameraman,* dirigido por Jon Alpert (2017), disponible en la plataforma Netflix, y el análisis de una de las fotografías tomadas por uno de estos dos fotógrafos que documentaron la Revolución cubana: Perfecto Romero o Alberto Díaz Gutiérrez (Korda). Para la concreción de sus análisis les proporcioné una guía de preguntas y pautas. Tanto para mí como para ellos se trataba de una novedad: elegir entre dos propuestas. En *presencialidad* nunca lo había presentado así. La diferencia estaba marcada por el contexto que estábamos viviendo y la necesidad de acompañar a mis estudiantes en sus procesos de aprendizaje, tratando de evitar que la instancia de pruebas semestrales condujera a alguno de ellos a la desvinculación o que generara algún malestar adicional.

Mi decisión de incorporar el análisis de imágenes —estáticas y en movimiento— como documentos testimoniales de la Revolución cubana estaba centrada en la idea de que estaría brindando la posibilidad de hacer un trabajo que resultara más atractivo, involucrando a mis estudiantes en actividades intelectuales mucho más complejas que la simple memorización o restitución de saberes en un texto de similar contenido al original.

Como destacan las colegas Cabrera y Fernández (2019, p. 158), la imagen contiene un potencial intenso, «es un poderoso documento visual que puede hacer posibles nuevas interpretaciones en relación con ellas y la creación de nuevas narrativas en la búsqueda de decodificar el pasado». Buscaba a través de estas propuestas fomentar la curiosidad, la observación, la exploración y la interpretación de estos *textos visuales*. En ambas propuestas los estudiantes debían comenzar indagando sobre los autores, escribiendo una breve información

biográfica en la que se destacara su trayectoria profesional. También tenía que estar presente una reseña sobre el acontecimiento histórico al que hacían referencia las imágenes o el documental, destacándose la ubicación espacial, temporal, los principales objetivos de los revolucionarios y la mención de sus protagonistas. Para ello contaban con los textos de Hobsbawm, Rojas Gutiérrez y los manuales de las editoriales Contexto y Santillana.[29]

Apostaba a que conocer quién es el fotógrafo o el cineasta y en qué contexto trabajó los ayudaría a comprender su mirada y su producción. La intención era presentar a las imágenes (estáticas o en movimiento) como documentos construidos por alguien y no como reflejo de una realidad concreta. Por lo tanto, entendí que conocer quién fue su autor, qué hacía, por qué formó parte de la revolución, qué debía registrar, qué decidió mostrar colaboraría con el proceso de análisis que les estaba solicitando.

A comienzo del curso habíamos repasado —todavía presencialmente— las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. A modo de cierre les había presentado tres fotografías de tres fotógrafos, que representaban tres momentos y tres situaciones diferentes del final de la guerra («Los tres grandes» referida a la Conferencia de Yalta; «Bandera sobre el Reichstag», referida a la victoria soviética sobre los nazis; «El beso de la victoria», referida a los festejos del final de la guerra en Nueva York). En esa ocasión, ya había explicado y dado indicaciones de cómo hacer un análisis de una imagen; por lo tanto, al menos en este sentido, la propuesta de la prueba semestral no sería una novedad absoluta. La diferencia sería que en esta oportunidad se trataría de un trabajo individual y por escrito, ya que en la primera instancia había sido un trabajo colectivo y oral.

---

29 Amestoy, B., et al. (2008). *Historia del mundo actual.* Montevideo: Santillana, pp. 273-278; Crosa, M. et al. (2017). *Pensar la Historia. El mundo contemporáneo.* tomo 2. Montevideo: Contexto, pp. 103-108; Hobsbawm, E. (2007). *Historia del siglo XX.* 10.ª ed. Buenos Aires: Crítica, 3.ª parte, cap. XV, pp. 432-458; Rojas Gutiérrez, R. (2015). *Historia mínima de la Revolución cubana.* Turner.

A continuación, quienes optaran por el análisis del documental debían valorar el guión, su idea central (les brindé una guía de preguntas que podían utilizar para ordenar su discurso)[30] y describir los aspectos formales que utilizó el director para hacer su narración (por ejemplo, movimientos de cámara, secuencias, planos, locaciones, música, silencios, etc.). En el cierre del trabajo les solicitaba una conclusión, que también estaba acompañada por una guía que los ayudara a pensar y escribir.[31] Ver y analizar el documental buscaba ser otra forma de estudiar el tema. El valor de contar con imágenes, sonido, colores, movimientos como otra forma de hacer historia, invitaría —en mi criterio— a leer, percibir y pensar el pasado de otra manera, estimulando la realización de un ejercicio que los movilizara desde algún lugar.

Con respecto al análisis de las fotografías, una vez seleccionada la imagen, les pedía que averiguaran cuándo se había hecho la toma y dónde se localizaba el hecho fotografiado. Continuaba el trabajo con la descripción de lo observado, mencionando personajes, distribución, objetos, planos, tipo de imagen. Y en el cierre harían el análisis connotativo, brindando la mirada de quien observa, analiza, siente. Tomamos prestado los conceptos *denotativo* y *connotativo* del análisis de imágenes, de la asignatura Educación Visual y Plástica; lo *denotativo* es el significado objetivo que tiene la imagen, la descripción de los elementos que la componen, forma, tamaño, color, etcétera, su lectura literal, y lo *connotativo*, el significado expresivo, subjetivo que se añade, se vincula a la interpretación, a lo que sugiere esa imagen

---

30 ¿Cómo valoras el planteamiento del guión (la historia)? ¿Cómo calificarías el planteo de la idea central? Fundamenta tu respuesta ayudándote con la siguiente guía de preguntas: ¿Es fácil de entender o te parece complicado? ¿Las escenas se siguen una a la otra linealmente o hay saltos en el tiempo? ¿Cómo te parecen los diálogos con los entrevistados? ¿El conjunto de la narración brinda credibilidad a la historia?

31 Conclusión: ¿Qué es lo que encontraste interesante, desconcertante, asombroso, conmovedor, sugestivo, perturbador? ¿Destacas algún aspecto técnico por encima de otro? ¿Se maneja el tema en forma novedosa? ¿Nos deja algo como espectadores?

al espectador. En este ejercicio de análisis en dos niveles —expresan Cabrera y Fernández—, se trata de enseñar a mirar intentando que observen más allá de lo que aparece a simple vista en la fotografía, invitando a que surjan nuevas interpretaciones y lecturas. «La imagen va a ser leída por cada estudiante en función de su sensibilidad y estructura cognitiva» (2019, p. 161).

La presentación formal de la prueba semestral también sería tenida en cuenta a la hora de evaluar. La prolijidad, el cumplimiento de los aspectos de edición (tipografía, espaciado, márgenes), así como la manera apropiada de citar las fuentes, hacían al conjunto del trabajo. Previamente, les expliqué la importancia de identificar los documentos consultados, ya que dan fiabilidad a lo producido, permiten reconocer los méritos de los autores citados y evitar el plagio y facilitan la búsqueda de las fuentes a quien desee localizar datos concretos.

Para mi alegría y autoestima, los resultados fueron muy buenos; en algunos casos, excelentes. Ninguno obtuvo calificación insuficiente. Todos los estudiantes presentaron en tiempo y forma su prueba semestral. Fue interesante y un placer leerlos.

Hasta aquí presenté mi mirada como evaluadora sobre mis propias propuestas, lo que es imprescindible para el análisis que viene a continuación sobre mi trabajo como evaluadora en el momento de valorar y calificar los trabajos de mis alumnos.

Empezando por los títulos… «El rencor y la tristeza en la mirada»

El trabajo debía estar encabezado por un título, que se destacaría por su ubicación con respecto al texto y la distancia que los separaba de este, por las marcas gráficas utilizadas, por ejemplo, el tipo de letra, el subrayado, el uso de negrita. Escribir un título no es una tarea sencilla, porque su función es anunciar, resumir, designar un contenido o tema, y esto condiciona la lectura del texto al que precede.

Como vimos, una de las propuestas implicaba el análisis de *Cuba y el camarógrafo*, que es un documental escrito, filmado y dirigido por Jon Alpert, periodista y realizador estadounidense, en 2017, estrenado al cumplirse un año del fallecimiento de Fidel Castro. La película muestra a Cuba a lo largo de 45 años, a través de entrevistas a tres familias e incluye encuentros del cineasta con Fidel Castro.



Imagen 2. Afiche de *Cuba y el camarógrafo*. Fuente: Netflix.

Fue escaso el número de estudiantes que vieron el documental y quienes no lo hicieron manifestaron que, si bien les parecía interesante, enfocarse en esa propuesta les llevaría más tiempo. Quienes lo vieron se mostraron entusiasmados e incluso, en algunos casos, lo vieron en familia. Los que optaron por el análisis de alguna de las fotografías destacaron como atractiva la posibilidad de indagar entre los dos fotógrafos primero y luego ver las imágenes que captaron; sintieron que la propuesta les brindaba más libertad de acción.

Al contarles que muchos habían elegido la misma foto, manifestaron que la habían seleccionado porque era una imagen que conocían, que la habían visto impresa en camisetas, banderas, tatuajes y les generaba curiosidad conocer la historia que había detrás de ella.

Volviendo a Barbier (2000) y las transacciones de reconocimiento, en las explicaciones sobre sus elecciones, los estudiantes fueron dando pistas de cómo quieren ser vistos, lo que está presente en el ADN de sus producciones: «me gusta pero me lleva mucho tiempo», «lo elegí porque vi un tatuaje con la cara del Che», «me resultó divertido ver lo que hicieron los fotógrafos y después elegir», «busqué una imagen que mostrara a la gente». Según mi interpretación algunos querían ser reconocidos como interesados, actualizados, inquietos; a otros no les molestaba ser reconocidos como poco esforzados o simplemente como cumplidores de tareas.

Unos optaron por copiar el título de la consigna, otros por escribir el nombre asignado a la fotografía, por ejemplo, «El Quijote de la farola», de Alberto Díaz (Korda), o «La juventud cargará la insignia de la revolución», de Perfecto Romero, lo mismo con el documental *Cuba and the Cameraman.* Y varios buscaron presentar un texto en el que se pusiera en juego su creatividad, lo que da cuenta del interés por escribir, por dar a conocer ideas propias. Tal como sostiene Beillerot (2000, p. 42), «quien aprende, construye relato, construye su saber».

Sin embargo, y esto es notable, la mayoría de los estudiantes crearon un título especial para su trabajo. Transcribo algunos que muestran ingenio y poder de síntesis: «Patria o muerte», «La Revolución cubana y la emblemática fotografía», «La icónica imagen del Che», «El rencor y la tristeza en la mirada», «Cuba durante los tiempos», «Un viaje en el tiempo por Cuba», «Las cándidas personalidades traslucen su realidad», «Santa Clara capturada, ahora La Habana», «El poder oratorio de Camilo Cienfuegos», «La batalla de Santa Clara», «Camilo Cienfuegos y Mimí», «El caudillo», «La victoria», «Un anuncio», «Cuba: una revolución y un fotógrafo». En muchos trabajos se observaba la mención a algunos líderes de la Revolución, ciudades que fueron escenario del proceso revolucionario, la cita del lema revolucionario, la referencia a la dimensión temporal de la revolución, la apelación a sentimientos, cualidades, momentos.

Luego de la lectura de los títulos se me ocurrían dos interpretaciones. Por un lado, *reconocía* a aquellos estudiantes que lo que buscan es presentar un trabajo correcto dedicando el menor esfuerzo posible y por tanto copian el título que ya está elaborado por otro (título del ejercicio o el asignado a la fotografía), que evitan pensar, sea por economía de esfuerzo o por inseguridad y temor a equivocarse.Y, por otro lado, *reconocía* a los estudiantes que poseen una actitud creativa, que se estimulan con desafíos y demuestran gran seguridad personal, un deseo de destacarse o un deseo de impresionar al docente y lucirse. En la evaluación del trabajo premié con más nota a quienes habían sido más creativos y buscaban dejar su huella, porque suelen invertir más tiempo y dedicación.

Nuevamente me doy cuenta de que el concepto *transacciones de reconocimiento* (Barbier, 2000) entre docente y alumnos, en las instancias de evaluación está presente en mi manera de ver las cosas. Reconocimiento hecho a través de una atribución de valor (nota, comentario), que impulsa a la acción y que puede estimular a seguir estudiando, creando, buscando superarse o, por el contrario, desestimula al estudiante a seguir haciéndolo.

A su vez, Barbier invita a pensar qué hay detrás de los elogios o reprobaciones de un trabajo, qué imagen de mí como docente estoy transmitiendo. Tengo bien presente que, en estas transacciones de reconocimiento, la imagen que tengo de mí misma se vincula con la manera en que me dirijo a mis alumnos y en cómo los evalúo.

El título que a mi criterio se destacó es el que elegí para nombrar este tramo del artículo, «El rencor y la tristeza en la mirada», que anunciaba el análisis de la fotografía del Che Guevara «El guerrillero heroico». Por su parte, y en el otro extremo, el que no aportó al análisis que realizaría fue el que copió el título de la consigna, «Tema: Revolución cubana. Actividad: análisis de una fotografía», porque simplemente cumplió con la obligación de escribir un título. Obviamente se entrecruzan la imagen que tengo de mí con la imagen de mí para los otros. Esta última, de alguna manera, estuvo rigiendo mi

accionar en el juego interpersonal con mis estudiantes, en esa instancia en particular y en todas las demás.

En los siguientes apartados analizaré la forma en que evalué los trabajos presentados, primero con respecto al visionado del documental y luego de la observación de la fotografía.

Años de rodaje... «El filme tiene mucho corazón puesto dentro de él»

Recurrir al trabajo con una película implica tomar precauciones. Es necesario contextualizarla, datarla, explicar por quién y por qué fue realizada, para quién. Es una pieza que debe ser confrontada con otros documentos; su uso requiere estudio. Para trabajar con un documental, empecé por preguntarme: ¿qué es un documental?, ¿qué lo distingue de la ficción? Trasladé estas preguntas a mis alumnos y trabajamos a partir de los autores que presento a continuación, con la esperanza de que esta información aportara al análisis.

Cuando propuse este trabajo tuve en cuenta a autores como Pierre Sorlin, quien expresa que «el cine no crea de nuevo épocas que no pueden volver. Es, para los historiadores, un auxiliar, insisto, solo un auxiliar que no reemplaza lo escrito» (2008, p. 20). Tuve en cuenta su advertencia de que las películas son representaciones, son documentos que median hechos que se interponen entre los acontecimientos y las personas, y sirven para comunicar información. Me interesaba la forma en que plantea que lo que distingue a las obras cinematográficas de otras representaciones —mapas, artículos periodísticos, testimonios— es la *intervención del tiempo*, puesto que la escritura como instrumento tradicional del historiador «no permite traer el flujo del tiempo a la imaginación del lector». Afirma que, si escribo que la Revolución cubana se extendió desde 1953 a 1959, estoy *petrificando* un proceso en dos fechas, no estoy brindando la sensación de *movida*, que sí permite el cine. Esto es lo que más me importaba.

Me preocupaba principalmente que mis alumnos no captaran la distinción entre documental y ficción. Esto ha dado origen a debates

y se han buscado criterios que por su presencia o ausencia den pistas sobre su naturaleza, pero los resultados no han sido rígidos. Por ejemplo, traté de mostrarles que en la ficción el escenario se elige o construye, y en el documental, normalmente, no, ya existe. Pero esta distinción no siempre es exacta. Lo mismo sucede con los personajes, la forma narrativa o argumentativa que adopta cada uno, la creatividad, el concepto de belleza. «La clave parece estar en la realidad, para ser exactos en la representación de la realidad, para ser más exactos en el grado de *veracidad* en la representación de la realidad» (Paz, 2008, p. 150).

Quería que tuvieran claro que el documental no siempre ha defendido la *objetividad*. Algunos cineastas buscan defender un punto de vista utilizando la realidad y se valen de la selección de imágenes, planos, ritmo, montaje para generar algo en el espectador. Creo que, al igual que en la historiografía, el punto de vista del autor o del cineasta están siempre presentes; ambos tienen en común la referencia a asuntos del pasado que les interesa rescatar del olvido, y cómo lo narran puede dar esa sensación de objetividad.

Expliqué también que *Cuba and the cameraman* es un documental que se enmarca en un estilo nacido en la década del sesenta, que se denomina *cinéma verité*. Este estilo deja que los personajes cuenten ante la cámara su vida, sus miedos, sus sueños. Se dirigen al espectador, lo que genera un alto grado de veracidad. El realizador (Jon Alpert) participa de la acción, la provoca, estimulando a las personas a hablar. Selecciona a los entrevistados, y lo importante es la forma elegida para recoger los testimonios, teniendo en cuenta aspectos técnicos como el uso de la luz y los planos. En este tipo de documentales es importante la percepción que el espectador obtiene a partir de los testimonios.

Hasta aquí describí la propuesta que elaboré a la luz de varios autores. Sigue entonces mi mirada como evaluadora de los trabajos de los estudiantes.

Finalmente, llegó la hora de leer lo producido por mis alumnos. En todos estuvo presente la sensación de agrado por haber elegido

ver y analizar el documental. Destaco, en primer lugar, que siguieron las pautas brindadas para hacer el análisis, lo que generó producciones ordenadas y con un hilo conductor claro, requisito indispensable para obtener una buena calificación.

Citaron las fuentes consultadas siguiendo las normas APA; sabían que de no hacerlo tendrían un punto menos en la calificación de la prueba. Varios acompañaron su relato con imágenes. Si bien no fue sugerido, reconozco que fue un aporte importante que enriqueció los trabajos, por lo tanto, fue valorado y tenido en cuenta en la evaluación global.

Los trabajos que más me gustaron —y, por lo tanto, tuvieron calificaciones más altas— fueron los que lograron expresar su disconformidad con algún aspecto tratado en el documental, porque los siento auténticos. Por ejemplo, «El aspecto más reprochable que puedo encontrar en el documental está en la escasa información en cuanto a fechas y situación política tanto mundial como local», expresa con sinceridad Luciana.[32] O, como dice Antonio, «el documental está muy bien logrado en general, a pesar de ser largo, [...] igualmente se disfruta más si se conoce el contexto histórico en el que se ubica».

Con la intención de traer el pasado al presente, las decisiones que fue tomando el director, por momentos, generaron confusión en los estudiantes. Marc Ferro —pionero en el estudio de las relaciones entre historia y cine— advierte que el cineasta «por su conocimiento del presente, ayuda a entender lo que pudo ser el pasado, ya que la historia también es una relación entre pasado y presente, pues lo que hay en el presente es la herencia del pasado» (2008, p. 162).[33]

---

32 Los nombres de los estudiantes no son los reales.

33 Complementando, Robert Rosenstone sugiere un modo de mirar las películas históricas, «un modo basado en la idea de que el cine histórico es, en sí mismo, una forma de hacer historia, siempre y cuando entendamos *hacer historia* como el intento de dar sentido al pasado» (2008, p. 10), y luego añade que las películas no son «espejo de la realidad» sino construcciones que intentan trasladar el pasado a nuestro presente.

Por lo tanto, va construyendo su relato en función de cómo y qué quiere narrar del hecho histórico elegido. También valoré lo expresado por los estudiantes porque se parece a lo que dice Marc Ferro.

Otro aspecto que valoré, que también me agradó, es que al leer las producciones de mis alumnos pude reconocerlos a través de su escritura. Por ejemplo, la seriedad y corrección de Andrea:

> […] el planteamiento del guión es claro y fácil de entender. Las escenas y las historias de las personas que Alpert va conociendo, a lo largo de sus viajes, se siguen con una muy buena continuidad y sin saltos drásticos en el tiempo. Cabe destacar que, debido a la gran continuidad, y a la buena relación que generó él con las personas, pudo documentar gran parte de la intimidad de ellos/as, dándole credibilidad al documental. De esta forma, logra que los espectadores puedan conocer, con mayor profundidad, como afectó la Revolución a la población.

Leyendo el trabajo de Andrea me vino a la mente lo que María Antonia Paz sostiene, acerca de que «la representación de la realidad no es tan importante para el público, lo importante es que el documental mantenga y respete el código de lo verosímil que se ha ido construyendo y renovado con el tiempo» (2008, p. 161). Me gusta pensar que esta autora hubiera compartido las observaciones de Andrea acerca de los recursos utilizados por el cineasta para dar veracidad, combinando la cámara-ojo con una metodología participativa de los protagonistas, sin pretender mostrar la realidad tal cual es, sino provocando una realidad cinematográfica.

O el compromiso y entusiasmo de Timoteo, que dice que:

> […] este documental logra mostrar todo lo que se destina a hacer. La dirección y cinematografía es de lo mejor que he visto dentro de este estilo de películas, y las apariciones y entrevistas de Fidel Castro son inolvidables. Sorprendentemente, el filme tiene mucho corazón

puesto dentro de él y se destaca dentro de su género como algo original y único, dejando a los espectadores con una nueva perspectiva sobre Cuba y, más que nada, sobre Fidel.

Peter Burke expresa que «el poder de una película consiste en que da al espectador la sensación de que está siendo testigo ocular de los acontecimientos» (2005, p. 202). Hay que tener en cuenta que se trata de una sensación, una ilusión. Es real que a nuestros alumnos, o al menos a Timoteo, les ayuda a hacer ese viaje al pasado que pone imágenes, movimiento y sonido a lo leído; colabora con la reconstrucción de un momento, y a muchos les ayuda a comprender mejor lo estudiado. Sin duda, Timoteo conectó con el autor; no solo rescató la información brindada, sino que vio su mano, su impronta: «tiene mucho corazón», destacó.

Beillerot sostiene que cada estudiante escribe desde su identidad, su entorno, su tiempo. Agrega que aprender implica construir saber, que el saber es narración, es relato, y su puesta en práctica ayuda a apropiarse de este. A medida que leía los trabajos, iba identificando, *veía* a cada uno de los alumnos/as que los habían escrito. La forma de presentar la actividad, de crear o no un título, de incorporar o no imágenes, la manera de describir y analizar lo observado, los dejaba al descubierto con sus características: los más serios y concretos, los más entusiastas y apasionados, los apegados a las pautas y los que se animan a trasgredir. Este es el caso de Luciana, gran lectora y amante del cine, que elabora un título especial, crea subtítulos e incorpora las imágenes de Alpert, Castro, el afiche del documental e imágenes de la filmación. O el de Antonio, que hace su correcto trabajo en dos páginas, siendo muy sobrio, tal como se muestra en clase. Un placer leerlos y descubrirlos.

El punto en el que hubo mayor desequilibrio entre los trabajos fue el tratamiento del acontecimiento histórico al que hace referencia el documental. Algunos cumplieron con el ritual de ubicarlo en el tiempo y mencionar con un punteo los objetivos que se habían propuesto los revolucionarios. Así lo hicieron Timoteo y Antonio: descri-

bieron en dos párrafos lo solicitado. Otros dieron cuenta de más dedicación y lecturas al elaborar un relato en el que presentaron a la Revolución en su contexto, la ubicaron temporalmente, destacaron algún momento, mencionaron a los principales protagonistas, sus objetivos, el método de lucha adoptado y citaron algunas de las principales medidas tomadas luego del triunfo revolucionario; fue el caso de Luciana, que iba entretejiendo en su discurso las vivencias de los personajes entrevistados con los momentos de la Revolución y el contexto histórico de cada instancia de entrevista —ya que el rodaje se extiende por 45 años—, citando a Rojas y a Hobsbawm.

Desde mi punto de vista, en esos enunciados queda al descubierto una relación con el estudio que da cuenta de aquellos alumnos a los que les gusta estudiar, que sienten placer al hacerlo, como es el caso de Luciana, y de aquellos que al realizar una tarea buscan cumplir con lo solicitado por los docentes para lograr el *aceptable* y «pasar», como Emilia y Santiago. El estudio es valorado por mí, de forma que aquellos estudiantes que dedican tiempo a leer, comprender, producir, son reconocidos con buenas calificaciones. Confieso que me reconozco en ellos como la estudiante que fui.

Instantes capturados… «la poesía de lo catastrófico»

La segunda opción era el ejercicio de análisis de una fotografía. Luego de seleccionar el fotógrafo y la imagen, se les solicitaba indagar los datos biográficos y el contexto en el que fue tomada la fotografía, buscar cuándo y dónde había sido capturada, qué hecho histórico representaba, asuntos comunes con los solicitados en la propuesta anteriormente analizada. Por último, se les pedía que hicieran un análisis denotativo (descripción de la imagen) y luego un análisis connotativo (¿qué sugiere la imagen?, ¿qué hace pensar y sentir al espectador cuando se enfrenta a ella?).

Cuando propuse esta tarea, al igual que cuando trabajo con imágenes en clase, siempre tengo en cuenta que las imágenes foto-

gráficas son un medio de registro visual que permite plasmar costumbres, obras arquitectónicas, hechos sociales y políticos, eventos culturales, historias de vida, y que a su vez permiten el recuerdo, la expresión artística, la denuncia social y política. Esto formaba parte de la esencia de la propuesta de la prueba semestral. Peter Burke dice que son *documentos* visuales a explorar y descifrar, partiendo del contexto histórico en el que están enmarcados.

La fotografía como documento es el registro de un acontecimiento en un tiempo y lugar concreto. Traté de que ellos tuvieran claro que, al utilizarla como fuente histórica, debemos tener en cuenta que lo registrado es un fragmento de la realidad, un enfoque; por lo tanto, es subjetiva.

El fotógrafo, según Siegfried Kracauer (citado en Burke, 2005, p. 27), interviene en el proceso fotográfico: elige a sus sujetos, hora y lugar donde realiza la toma, tiempo de exposición, apertura del lente, efectos, posición de la cámara, enfoca lo que le interesa, elige la modalidad de impresión y difusión. Esperaba que estas consideraciones aparecieran y por eso brindé una guía de preguntas que guiaban la observación de estos aspectos. Y aparecieron en todos los trabajos presentados.

Siempre me gustó trabajar con fotografías porque es un camino que pretende devolver el protagonismo a los propios actores de la historia, participar en la recreación de un pasado desde una forma narrativa particular, subjetiva e irrepetible. David Campany, fotógrafo y conservador de museos, expresa que

> La fotografía nos atrae porque es a la vez un sujeto y un pasaporte. Interesarse por ella nos permite sentirnos arraigados, al tiempo que nos aventuramos en aspectos del pasado y del presente que la fotografía ha tocado y transformado. (citado en Hacking, 2013, p. 7).

Imaginé que invitándolos a viajar de esta manera en el tiempo despertaría interés y entusiasmo al realizar la actividad.

Esta propuesta de trabajo fue la más elegida por los estudiantes. Como expliqué, habíamos hecho este ejercicio en el período de

clases presenciales con otras fotografías, de modo oral y colectivo. Quienes optaron por la fotografía transitaban un terreno ya ensayado, y a mi entender, se sentían con más posibilidades de obtener buenas calificaciones con un menor esfuerzo que los estudiantes que optaron por analizar el documental. Esto no significa que hayan trabajado menos.

La estructura del ejercicio tenía una primera parte que compartía con la del análisis del documental la búsqueda de los datos del autor y la reseña del acontecimiento histórico al que refería; luego estaban indicadas las pautas a seguir para analizar la fotografía.

Desde que planifiqué la propuesta tuve claro que aquellos trabajos que lograran hacer un buen análisis denotativo y connotativo tendrían las mejores calificaciones porque implicaría poner en juego sus capacidades de enumeración, descripción, comunicación de información y reflexión sobre las múltiples posibilidades evocadoras de la imagen. Pensé en una propuesta que pusiera en juego otras habilidades intelectuales, alejándome de una propuesta que se remitiera a reproducir lo estudiado sobre una hoja en blanco.

Las lecturas denotativas no resultaron tan sencillas como las pensé. Algunos estudiantes las resolvieron correctamente en pocas palabras, no por cumplir simplemente con lo solicitado, sino por la dificultad de expresar lo que observaron.

Por ejemplo, el análisis de Lola, concreto y escueto sobre *El Quijote de la farola*, de Alberto Díaz *Korda* (imagen 3), nos dice: «En la foto vemos a un hombre subido a una farola con un machete, un cigarro y un mechero y al medio, millón de campesinos de fondo». Lola tuvo dificultad en describir los planos de la imagen, no mencionó que es una fotografía en blanco y negro, no describió cómo está vestido el protagonista, cómo lo está la multitud (deduce que son campesinos) y presentó alguna dificultad en la expresión escrita. A su trabajo le faltaron detalles en la descripción, que me permitieran imaginar la foto sin verla.



Imagen 3. *El Quijote de la farola,* de Alberto Díaz *Korda.* Fuente: Estate Alberto Korda

Por otro lado, Candela hizo una descripción más completa y detallada de una imagen de Romero tomada en enero de 1960 en La Habana. Tampoco mencionó que es una fotografía en blanco y negro, pero obtuvo una calificación más alta que la de Lola porque tuvo en cuenta aspectos técnicos (planos, tipo de foto) y especificó acciones, escenario, personajes:

> Podemos ver a los líderes de la revolución en el frente de la fotografía. En el centro vemos a Ernesto *Che* Guevara. Todos están tomándose de los brazos mientras caminan por una calle. Esta imagen fue tomada de manera espontánea durante el momento. El presidente Dorticós Torrado es el único que se encuentra usando lentes, vestido en traje y corbata mientras que los demás a su alrededor se encuentran vestidos con ropa diaria, usando en el caso de Guevara y Castro sus característicos sombreros. La imagen muestra un plano completo tomado directamente en frente del hecho ocurriendo.



Imagen 4. *Guerrillero heroico (Che Guevara)*, 1960. Alberto Díaz Korda
Fuente: Heritage: Signature® Photographs (October 2021)

La mitad de los estudiantes seleccionaron la fotografía «Guerrillero heroico» de Korda, que muestra a Ernesto *Che* Guevara. Entre ellos se destacó el análisis connotativo que realizó Julia sobre lo poético y catastrófico que le transmitía la imagen.

> Muchos se refieren a esa foto como una imagen poética y muchos otros se refieren a ella como una imagen catastrófica. Yo la definiría como la poesía de lo catastrófico. Hay que saber situarse en el contexto y saber tener la capacidad de adquirir o interpretar las emociones que sienten las personas, sin importar si estás de acuerdo con ellos o no.

Tengo claro que Julia comprendió la importancia de hacer un análisis partiendo del contexto histórico para evitar hacer interpretaciones desde el presente que provoquen anacronismos. Burke sostenía que «las imágenes pueden dar testimonio de aquello que no se expresa con palabras» (2005, p. 38), por eso creo que estaría de acuerdo con lo que le sugiere esta imagen a Julia. Su análisis me pareció interesante, tratando de humanizar a un personaje tan polémico como fue Guevara.

> Ver esa imagen me hace pensar en el dolor, la angustia y la pérdida, pero a su vez la valentía, el no agachar la cabeza y el encontrar fortaleza en la debilidad. Ahí encuentro lo poético. Quitémosle si es necesario su ideología, sus pensamientos, toda la revolución si lo amerita. Nos encontramos con un hombre que vio y sintió la muerte de sus amigos, sus compañeros, la gente que él entrenó y guió para lo que él consideraba era lo correcto.

Hacer el análisis connotativo de la imagen implica poder expresar lo que sugiere, lo que hace sentir; invita a reflexionar. A aquellos alumnos a los que les gusta leer, que les interesa el arte, que no tienen dificultad de expresar sentimientos, les resultó un ejercicio sencillo. Otros, como José, no pudieron escribir lo que se solicitaba y simplemente expresó que «es considerado uno de los mejores retratos fotográficos de la historia». No me sorprendió que así resultara. Como expresé, me gusta descubrir a cada estudiante a partir de lo que escribe y también tomar sus producciones como oportunidades para ayudar a reflexionar sobre lo presentado.

Tengo la sensación de que la posibilidad de indagar en la producción fotográfica de Romero y de Díaz Gutiérrez generó disfrute en los estudiantes. Descubrir que estos fotógrafos participaron del movimiento revolucionario, luchando y documentando como corresponsales los principales acontecimientos y líderes, les provocó curiosidad. Un estudiante se moviliza intelectualmente cuando encuentra un sentido relacionado con el aprendizaje en la tarea, actividad o acción que esté realizando. El saber es una relación, un producto, un resultado generado por la interacción entre el sujeto y el mundo; es una relación consigo mismo y en relación con otros, que a su vez implica una relación con el lenguaje y con el tiempo. Las fotografías son ese *pasaporte*, al decir de Campany, que nos permite visitar ese tiempo pasado, ese instante vivido por otros, y relacionarnos con ellos desde nuestro presente, desde nuestro lugar. Nos ayudan a traer a la clase fragmentos de ese pasado que estudiamos recreándolo, incorporando imágenes al relato escrito u oral, estableciendo vínculos entre esa fotografía y el relato histórico del que ella forma parte.

Titulé este apartado «Instantes capturados», haciendo referencia a las fotografías. Lo relaciono con la realización de la prueba. Su evaluación también implica un *instante*, es la foto de un desempeño en un momento determinado. Me genera placer hacer este tipo de propuestas en las que pongo en juego mi creatividad y luego disfruto de la lectura de los trabajos presentados, porque todos son diferentes y me acerco a la singularidad de cada estudiante.

Conclusión. Una oportunidad para innovar en evaluación

La experiencia compartida en este artículo pone a la evaluación en el plano de la incertidumbre, por un lado, por el momento histórico que estábamos transitando y el contexto en el que planifiqué la prueba semestral, y por otro, porque al evaluar lo que veo de mis estudiantes son sus desempeños y los interpreto a luz de las herramientas que les brindé y al conocimiento que creo que tengo de cada uno.

La palabra *motivación* proviene del latín *motivus* o *motus*, 'causa del movimiento'. Tanto para enseñar como para aprender es importante estar motivado, construir motivos, metas, buscar sentido en lo que estudiamos, en lo que hacemos. La necesidad de elaborar una prueba semestral en un contexto de pandemia, considerando que las formas de evaluar también están vinculadas a los motivos, tanto míos como de ellos, forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se me presentó como oportunidad para innovar.

En el desarrollo de toda innovación existe un grado de incertidumbre. A pesar de las intenciones que las orientan, pueden producirse efectos no previstos, pero entiendo que vale la pena arriesgarse y aceptar el desafío.

La relación entre los procesos de enseñar y de aprender es dinámica. La evaluación y la toma de conciencia de los estudiantes, de sus aciertos y errores, a mi entender colaboran con este proceso. Decidí fomentar su participación en el proceso de planificación de la

prueba semestral, generando espacios de diálogo para escuchar, responder, para preguntarles qué les gustaría hacer, para tener en cuenta sus sugerencias. De esta manera, establecí los parámetros de la actividad a realizar y explicité mis intenciones, haciéndola más transparente e invitando a que los estudiantes la tomaran como propia. Una novedad en mi trayectoria como evaluadora.

Y resultó una experiencia exitosa. En esta oportunidad, todos los trabajos presentados obtuvieron buenas calificaciones. Muchos estudiantes manifestaron que les había gustado la propuesta y se habían «divertido» al hacerla. Disfruté de la lectura de sus producciones. Lo que más me gustó fue la creación de algunos títulos; creo que fue un ejercicio notable de creatividad y síntesis. Por otro lado, siempre queda la incertidumbre de si alguno copió, si escribió algo para rellenar y acertó, si alguien lo ayudó, si todo lo leído y escrito para esa ocasión ya se olvidó.

Por eso se me presenta la siguiente pregunta: ¿puede la evaluación ser espejo de los aprendizajes? No me atrevo a responder ni sí ni no. Más incertidumbre, como expresé; cada trabajo presentado a lo largo de un curso es una fotografía de un momento, un *instante capturado,* que nos habla de un desempeño en un momento determinado.

Si pienso en los efectos que una propuesta innovadora puede haber generado en los estudiantes y en mí como profesora, puedo enumerar los siguientes. En los estudiantes entiendo que pudo haberlos ayudado a trabajar la capacidad de decisión, la autonomía, la creatividad, el mejoramiento de la expresión escrita. En mí también estimuló la creatividad, mejoró la relación con los estudiantes, reforzó mi compromiso con la tarea educativa, el planteo y resolución de un desafío que genera satisfacción personal.

Me encantó transitar por este desafío, lo necesité para motivarme y seguir. Me reconforta saber que por lo menos a alguno de mis alumnos también le gustó, a otros les cambió la mirada que tenían sobre Cuba y seguramente para otros fue un trabajo más.

Referencias bibliográficas

BARBIER, J.-M. (2000). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. En G. FIGARI, *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*, (pp. 351-360). Bruselas: De Boeck Université.

BARBIER, J.-M., y GALATANU, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. En J.-M. BARBIER y O. GALATANU (eds.), *Les savoirs d'action: Une mise en mot des compétences?* (pp. 31-78). París: L'Harmattan.

BEILLEROT, J. (2000). Le rapport au savoir. En J. Beillerot et al. *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). París: L'Harmattan.

BUELA, A. (2019). La historia a través de los sentidos. Cuando ver también es leer. En A. ZAVALA (ed.), *A la luz de la historiografía. Sobre clases, cursos y temas que preocupan a algunos profesores de Historia* (pp. 131-154). Montevideo: Biblioteca Nacional.

BURKE, P. (2005). *Lo visto y lo no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: A&M Gràfic.

CABRERA, X., y FERNÁNDEZ, A. (2019). La historia en sepia: encuentros y desencuentros con la fotografía en nuestras clases. En A. ZAVALA (ed.), *A la luz de la historiografía. Sobre clases, cursos y temas que preocupan a algunos profesores de Historia* (pp. 155-178). Montevideo: Biblioteca Nacional.

CHARLOT, B. (2008). *La relación de los alumnos con el saber y con la escuela*, conferencia dictada en el IV Congreso de Educación, Instituto Crandon, Montevideo.

FERRO, M. (2000). *Historia contemporánea y cine*, Barcelona: Ariel.

HACKING, J. (2013). *Fotografía. Toda la historia.* Barcelona: Art Blume.

MARTÍNEZ, E., y SÁNCHEZ, S. (2002) *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

PAZ, M. A. (2008). Documental y realidad: tres ejemplos de una relación variable. En G. CAMARERO, B. DE LAS HERAS HERRERO y V. DE CRUZ (2008), *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine*. (pp. 149-162). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid,

Instituto de Cultura y Tecnología, Cátedra de Estudios Portugueses «Luís de Camoes».

ROSENSTONE, R. (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla. En G. CAMARERO, B. DE LAS HERAS HERRERO y V. DE CRUZ (2008), *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine* (pp. 9-18). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología, Cátedra de Estudios Portugueses «Luís de Camoes».

SORLIN, P. (2008). Cine e historia. Una relación que hay que repensar. En G. CAMARERO, B. DE LAS HERAS HERRERO y V. DE CRUZ (2008), *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine* (pp. 19-32). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología, Cátedra de Estudios Portugueses «Luís de Camoes».

Mariana Acosta

¿La clase de Historia por Zoom?
Leer el mundo entre fragmentos

Antes que nada...

Una clase presencial es una clase. Y nada se compara con vivir con todos los sentidos lo que sucede en el aula al enseñar historia. Este artículo aborda mi experiencia en el curso de primer año, durante el 2021. En el primer semestre la enseñanza tuvo lugar por Zoom y a través de la plataforma institucional CREA; en el segundo semestre volvimos a vernos en el liceo.

El análisis que expongo muestra mis decisiones de enseñanza, a la vez que las aborda con herramientas teóricas provenientes de la historia cultural y la antropología. A lo largo del texto comparto diversas escrituras elaboradas por los estudiantes con la finalidad de hacer inteligible el proceso que vivimos durante el primer semestre del curso del año 2021.

Mis argumentos principales giran en torno a analizar las problemáticas que fueron surgiendo a la hora de pensar y comprender historia en el escenario *virtual* que impuso la pandemia en 2021. Profundizaré acerca del sentido de *leer el mundo* en aquella fragmentación de la textualidad de mi clase impuesta por la multiplicidad de tareas, en la diversidad de las pantallas, con ausencias o presencias muy esporádicas. Cuando se impuso la solidaridad o la escucha en aquellos momentos de crisis me fue necesario volver a posicionarme en el rol profesional, a recordar las formas singulares en las que fui

construyendo mis saberes y a tomar decisiones que me permitieron aprender y enseñar.

En el apartado que llamo «Un nuevo escenario», pero con los mismos actores (profesora, practicante y estudiantes), planteo las decisiones de enseñanza que tomé para reconfigurar el curso durante los meses de marzo a julio de 2021 en los cuales nos comunicamos por Zoom y la plataforma CREA. Me permito analizar mi lugar docente, mi enseñanza desde una posición que buscó el entramado de los sentidos construidos por los sujetos, durante el tiempo singular de extrañezas y pesares que propició la pandemia. En ese afán conecto con la lectura como excusa y estrategia para procurar mantener el lazo en un mundo fragmentado. Expongo estas reflexiones en el apartado que llamo «Leer el mundo». Para cerrar el artículo, mis consideraciones aluden a las percepciones que configuraron mi tiempo-espacio de enseñanza cuando nos encontramos por Zoom. Expongo las vivencias de fragmentación y permeabilidad del olvido y la separación, instancias en las que me aferré a la esperanza de volver a clases comunes con los recuerdos de haber pasado por ellas durante treinta años ya.

Un nuevo escenario

> Hola Lorena,[34] en este mes aprendí un poco sobre el método que usan los historiadores para verificar las fuentes y para averiguar información sobre el pasado. También hemos empezado el tema de la Edad Media, aunque no hemos indagado mucho en ella. La profesora

34 Lorena es el nombre con el que identificaré a la estudiante de profesorado (del curso de Didáctica I) con la que compartí el curso ese año. Para los estudiantes de profesorado (a quienes llamamos *practicantes*), cursar la dimensión práctica de sus cursos de Didáctica en pandemia significó un gran desafío. Mi experiencia en el 2021 me brindó la posibilidad de compartir con una estudiante muy responsable. Con ella me sentí acompañada, por ejemplo, en lo relativo al uso de las tecnologías en clase o el intercambio de bibliografía actualizada por sus cursos en el Instituto de Profesores (IPA).

nos contó que vamos a dar otros temas como: la Prehistoria y la Historia Antigua. La virtualidad no me agrada mucho porque me distraigo mucho y pierdo el foco. Bueno, yo me despido, ¡tenga un buen día! *Juan.*[35]

Una clase como tantas otras, a fines de marzo, ya en la *virtualidad.* Mis alumnos y yo esperábamos a *la practicante*. Y mientras lo hacíamos, le escribimos cartas para contarle por qué caminos venían las clases de Historia, aprovechar a darle la bienvenida a esta experiencia *a través del Zoom* y decirle lo que podrá significar ella en nuestras clases. Soledad escribió: «Yo en mi vida tuve seis practicantes y siempre me gustó porque es como tener a alguien que también podés consultar, trabajar y puede ser que la practicante trabaje de una distinta manera». Aunque todos podíamos imaginarnos que el 2021 transcurriría como el año anterior, pretendimos e imaginamos volver a vernos el jueves, en el salón.

Se sumó Lorena. Le contamos de nosotros en la clase del liceo, ella nos relató sobre sus esfuerzos, ilusiones y deseos para este año. Así empezamos a proyectar *el recorrido* juntos: 1.º 1, Lorena y yo. Cuando un practicante llega a mi clase, entra a una historia y, de forma simple, se acopla al pacto que tenemos establecido sobre estudiar, leer y escribir, compartir, pensar e imaginar a propósito de los temas de Historia que «tengo» para este curso.

Nuestras cartas a Lorena inauguraron un vínculo que pudimos sostener, incluso durante los meses de invierno, tras las pantallas del Zoom. En las clases *normales*, las anteriores al confinamiento, no se me hubiera ocurrido hacer esta propuesta de comunicación; sin embargo, creo que esas cartas de alguna manera sustituyeron lo que el vernos, o una charla coloquial, hace fluir para decirnos de dónde venimos o *en qué andamos*. Marcos expresó:

35 Los nombres refieren a los estudiantes y en todos los casos son ficticios, a los efectos de resguardar su identidad.

> Con esto de la virtualidad, que tenemos que quedarnos en casa me da un poco de rabia, porque ya estuvimos casi todo el año pasado con esto. Además, es un aburrimiento porque no puedo ver a mis amigos. Con la profesora de Historia me la paso bien y he aprendido muchas cosas, aprendí qué es la historia, para qué sirve, la importancia de la fotografía para esta ciencia y algunos de los distintos períodos de la civilización humana. Así es como llevo toda la situación. ¡Te mando saludos!

Entre la expectativa o lo prometedor del curso de Historia, y lo fangoso que se perfilaban los meses en casa por Zoom, los textos de los alumnos iban dejando la impronta de algunos sentimientos que podríamos encontrar (Lorena y yo) en cada clase o cada encuentro. A veces, para los adultos es más sencillo sobrellevar esa colisión de emociones, a veces no.

¿Cómo sería esa sacudida interior para estos jóvenes que empezaban un curso de Historia por primera vez en el liceo? Juan expresó su facilidad para distraerse o perder el foco, Marcos contó algo sobre aburrirse, Lucas sobre su «dificultad para aprender en virtualidad», Marina sobre los problemas para organizarse y todos los inconvenientes al respecto del audio de la computadora. Sin embargo, Guzmán dijo que le encantaban «las conferencias». En definitiva, como dijo Carlos, «la verdad es que no es lo mismo tener las clases en casa que en el liceo» o, como afirmó Silvia, «a mí me gusta muchísimo ir al liceo».

El liceo, el salón de clase, la rutina de la jornada de trabajo, el pasillo o la cantina tienen especial sentido porque son los espacios irremplazables donde algo de nosotros se configura y reconfigura permanentemente. En ese espacio humano es donde se teje una cohesión y un encuentro cuerpo a cuerpo imposible de sustituir. Argumentaré más adelante sobre estos aspectos.

Cuando las autoridades de la educación comunicaron la resolución de confinamiento en 2021, todos estábamos preparados para ello por la experiencia del año precedente, que fue más impactante por lo inesperado del covid-19. Así, apenas unos días de marzo en

contacto con la cantidad de estudiantes en aulas sin ventilación, pasillos aglutinados de personas y estudiantes o sus familiares enfermos, nos permitían advertir que deberíamos retomar el escenario de aislamiento.

Volví a trabajar en casa, retorné a la mesa central, junto a la ventana que da a la calle y pegada al *router*, por el mes de abril luego del receso de turismo. Prendí el botón de inicio de mi computadora portátil y di la bienvenida al Zoom a mis estudiantes de primer año. Mi guión de clase pasó de la hoja del cuaderno a una presentación de PowerPoint, y las fichas fotocopiadas a la ficha en la plataforma CREA. Los textos centrales pasaron del pizarrón del salón a la pantalla de la computadora; el cuaderno, tratando de sobrevivir, quedó congelado en las fotografías adjuntas a la tarea de cada semana.

Mi preocupación central era, por aquellos días, cómo enseñarles historia sin acabar en una conferencia magistral o un tutorial, o como en un juego de *cacería* de información o de *complete el crucigrama*. El *cómo* de mi clase me preocupaba mucho más que el *qué*, como cuando tenía 19 años y empezaba con mis prácticas.

Recuerdo mi primera clase como practicante,[36] fue sobre la cultura maya. Llevé mis esquemas, los principales puntos a tratar, algunos historiadores y las preguntas para formular a mis alumnos. Al finalizar la clase, la profesora adscriptora me pidió que desde el fondo del salón examinara atentamente los registros que había dejado en el pizarrón. ¡Cuánto desorden! ¡Qué falta de criterio para jerarquizar contenidos! Como una experiencia fugaz, aquella impresión de perplejidad en el fondo del salón volvió a mí. Fue como si, después de varios años de *jugar de taquito*, volviera a sentir que no sé muy bien cómo seguir y qué hacer frente a la incertidumbre de una nueva realidad.

---

36 Mi primera adscriptora fue la profesora Elda Isasi, en el liceo 18, y el grupo era 1.º 5.

Pero también advertí que esta emoción me aproximó a Lorena, quien sin duda era experta en los recursos del Zoom o de cualquier plataforma educativa; por momentos, *ser novato* o *ser experto* se diluía en una experiencia común y horizontal. Por un lado, me alegraba sentir que *la practicante* y yo caminábamos juntas entre la incertidumbre, por otro lado, me alertaba el tener que aceptar que había cosas que no sabría, después de varios años de dar clase. Como decía, me sentía más fuerte sabiéndome portadora de un saber a enseñar y un poco más insegura respecto a mi desempeño con una presentación, una lectura o una experiencia de escritura en un encuentro por Zoom.

Organicé el curso virtual de tal forma que tuviéramos un Zoom los días viernes, que dispondríamos de dos horas, y una o dos actividades domiciliarias que dejaba en la plataforma CREA. Estas actividades eran sencillas en cuanto a cantidad de consignas y complejidad, porque mi intención principal era que fueran resueltas en el transcurso de la semana, evitándole a los alumnos el aglutinamiento de tareas. Sin pandemia las hacíamos en clase, todas las semanas al menos una actividad. También mandaba *deberes*. Debo admitir que había naturalizado, con el paso de los años, el hecho de que pocas veces se entregaran. Por eso, cuando incorporé la plataforma como una *clase obligatoria*, me ilusioné con que las tareas fueran puntualmente entregadas y completas. Mi ilusión tocó tierra a pocos días de iniciar la virtualidad.

Antes de continuar, debo advertir sobre el hecho de que cuando digo *las clases por Zoom* no me refiero a las *verdaderas clases*. Dar clase por Zoom no es dar clase; prefiero llamarlos *encuentros*, y lo denominaré así en este artículo. Esos fueron momentos donde pude explicar, donde pretendí razonar con los estudiantes sobre ciertos conceptos o contenidos de curso. Pero la clase de Historia, sinceramente, vino después, en agosto, cuando retomamos todo lo que vimos en aquellas instancias, a la vez que pudimos profundizar. Allí hubo más preguntas, más sorpresas, más miradas, escrituras y palabras que dieron cuenta de estar empapados en los temas que estudiamos.

Como decía, mi preocupación *estando en Zoom*, residió en *cómo* enseñar para procurar cohesión en medio de algo que sentí fragmentado, quebrado. La textualidad de mi clase se ofrecía ante mí, nuevamente compuesta de múltiples retazos, tomando la expresión de Chartier (2021). Y yo tejiendo con las palabras, los gestos y las ideas para hacer perceptible una posible unidad, con relatos y explicaciones: en el Zoom, por la plataforma CREA, en cada tarea, en cada encuentro, en cada momento. Pensaba en qué podrían hacer los estudiantes en sus casas a partir de mis propuestas de lectura y escritura. Me generaba un poco de ansiedad sentir que la clase de Historia debía sobrevivir a la adversidad y las rupturas, así como también debía tolerar los múltiples frentes en los que se había constituido. ¿Cómo sería mi clase de Historia ahora que se había segmentado en múltiples instancias? Era como si la trama quisiera destejerse, desarmarse todo el tiempo.

Y, por otra parte, mi rol, mi figura, mi ser docente en mi clase de Historia, ¿cómo podría ser representado ante mi aparente *ausencia* o ante el hecho de que la presencialidad estaba en ausencia? ¿Y Lorena? ¿Cómo ir construyendo un relato cotidiano con ella? ¿Cómo brindarme para sus *observaciones* de mis clases? ¿Cómo podría acompañarla en este tramo de su trayecto de formación? Podría detenerme en este vínculo compartido, pero lo dejo para otra escritura; solo me detengo un instante, porque vuelve a mí el recuerdo de mis preocupaciones al respecto y de haberlas compartido tanto con ella como con su profesor de Didáctica del IPA.

Mi mundo se transformó estando en casa, las pantallas fueron habituales y los ruidos cotidianos de mi casa y las de al lado sustituyeron las calles, el auto o el timbre del liceo. Matilde, de 4 años, se incorporó a mi rutina de saludos matinales cada vez que se alzaba hacia mi hibisco para llevar una flor como alimento para su tortuga. Mi mundo se enriqueció con ella y mi nueva rutina en casa, en la mesa grande, con mi familia mirándome enseñar. Pero en la normal ambigüedad de sentimientos, mientras vivía experiencias que la

rutina del trabajo fuera de casa me impedía conocer, sentía un profundo sentimiento de separación y forzoso aislamiento. ¿Cómo sería ahora el mundo para mis alumnos? ¿Cuánto habría cambiado para ellos? ¿Qué de bueno y qué de hostil se les ofrecía cada día?

Mirar, leer sentir, comprender, interpretar era algo que podríamos hacer juntos, Lorena, 1.º 1 y yo. Volver a leer el mundo para acompañarnos en la experiencia fragmentada y turbulenta que nos tocaba vivir.

Leer el mundo

Michèle Petit[37] me inspira para esta sección, y me permito tomar el título de uno de sus libros porque lo siento muy potente. Me acercan sus preocupaciones y sus experiencias en América Latina en las décadas de 1990 y 2000 con adolescentes cuyas vidas atravesaron crisis profundas o desgracias humanitarias. Sus viajes e intercambios son narrados en primera persona —aspecto no menor en este tipo de trabajos—, ya que el autor se sitúa constantemente protagonizando las escenas que narra, y reflexiona en ellas. Es muy similar a la modalidad de escritura de este trabajo u otros similares. Su atención se centra en la experiencia de los lectores, de sus apropiaciones, y en la forma en que se desencadenan procesos psíquicos y narrativos profundamente revitalizadores. Sus herramientas teóricas me parecen

37 «Michèle Petit es antropóloga y ha realizado estudios en sociología, psicoanálisis y lenguas orientales. Es investigadora del laboratorio Dinámicas Sociales y Recomposición de los Espacios, del Centro Nacional de Investigación Científica, de la Universidad de París I. Sus investigaciones han tenido una gran relevancia en los estudios sobre la lectura en el medio rural y en el papel de las bibliotecas públicas en la lucha contra los procesos de exclusión y de relegación. En esta línea coordinó una investigación basada en entrevistas a jóvenes de barrios urbanos desfavorecidos, cuyas vidas habían sido modificadas por la práctica de la lectura. Como una prolongación de estos trabajos, profundiza actualmente el rol de la lectura en la elaboración de la subjetividad. Es autora de unos veinte artículos publicados en obras colectivas y revistas, así como de gran número de conferencias y seminarios» (FLACSO Argentina).

fundamentales. Entre la antropología y el psicoanálisis, nos acerca a la potencia de la lectura como oportunidad para recuperar un tejido *roto*, para comprenderse en el torbellino de una crisis, para hacer inteligible quién y cómo soy, mientras pasa la tormenta.

Sin pretensiones fatalistas, pienso que los períodos de *estar en casa* durante los dos años de la pandemia (2020-2021) dejaron maltrechos los mundos cotidianos que habitamos: los vínculos humanos, la vida adolescente, la enseñanza y el aprendizaje, la salud mental. Podemos comprobar en nuestras aulas, con nuestros alumnos, cada día, que las secuelas de la pandemia profundizaron las brechas sociales y las desigualdades, en tanto, por ejemplo, las familias se vieron afectadas por la pérdida o la restricción laboral, con dificultades de alimentación y de asistencia en salud.

Frente a la imposibilidad de encontrarme con mis alumnos en la clase, y leer con ellos como lo hacíamos siempre, decidí que en el tiempo que nos encontráramos por Zoom y nos comunicáramos a través de la plataforma, la apuesta fuerte que haríamos sería leer. Leer para no perder el hilo, para que la trama de nuestra historia de este año no quede desgajada o simplemente fragmentada. No aceptaría que perdiéramos la conexión, el lazo, ese enganche que nos recordaría a 1.º 1, Lorena y a mí que estamos juntos en este viaje.

¿De qué manera leeríamos, entonces? En primera instancia, propuse que la lectura fuera individual, cada uno en su casa, los mismos textos para todos, pero de diverso orden. Algunos eran historiográficos,[38] otros eran más bien informativos hechos por mí, otros eran narrativas de mi autoría,[39] y también habría mitos y leyendas

---

38 Como los que tomé de Le Goff, primero «Pensar la Historia» de 1995, y luego otros que dirigió a los jóvenes como «La Edad Media explicada a los jóvenes», de 2007, entre otros.

39 Como los que arriesgué, a partir de la novela de Irene Vallejo (2017) «El silbido del arquero»; comienza «cuando Eneas, huido del saqueo de Troya con su hijo y algunos hombres, naufraga en la costa africana, ante Cartago, su suerte a la reina Elisa. Héroe vagabundo y derrotado, una misteriosa profecía le señala como fundador de la venidera civilización romana». La autora de esta novela manifiesta que utiliza técnicas novelísticas literarias actuales y contenidos que

que tradicionalmente utilizo para el curso de primer año. Aposté a que leyéramos juntos en los encuentros por Zoom. Pero luego, en la clase, cuando volvimos en agosto, retomamos aquellas páginas, volvimos a leer los textos sobre los que ya habíamos pasado y espontáneamente los alumnos hicieron otras preguntas, o comentaban recordando. Alternamos: leía yo en voz alta, leían ellos.

Pero, ¿por qué, precisamente, leer? Vuelvo a Michèle Petit, (2021) que sugiere que «leer sirve… para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con el otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad» (p. 47). Dice que leer sirve para dar forma, para crear la maniobra, para reparar, para abrir caminos y crear, para pensar.

Suelo posicionarme frente al infortunio con optimismo. Y aun así, aunque la adversidad sea enorme, pienso que vale la pena ilusionarse y asumir elecciones que, aunque no pongan un remedio inmediato, tiendan a promover autorías y pensamiento crítico. En medio de clases desencajadas y de un engranaje institucional descangallado,[40] siempre pensé que leer juntos (en la clase o en nuestros encuentros por Zoom) tendría algo así como un *efecto cohesionador* o *reparador* insustituible.

Como dice Petit (2021, p. 50), el libro o el texto es una «miniatura, un compendio del mundo, para restituir espacios mucho más vastos…». Y, a su vez, «leer o escuchar leer en voz alta sirve para abrir esos espacios, todavía más, a aquellos que no disponen de ningún territorio personal» (Petit, 2021, p. 51). ¿Cómo se transformaron los territorios de lectura, los espacios personales y las relaciones sociales para mis alumnos en el tiempo de reclusión por la pandemia? ¿Cómo

---

remontan al mito y a la literatura antigua para este libro en particular. Para mí fue una lectura muy interesante que me permitió pensar algunos recursos narrativos.

40 Porque fue muy difícil articular coordinaciones, trabajo con las adscriptas, entregas de boletines, diálogo con las familias, entre otros.

iban tomando esos lugares nuevos? ¿Qué queda resignado a lo imposible, y qué de creatividad y libertad puede construirse en una clase de Historia, con la profesora y una practicante?

Cierto día introduje la idea de *cultura*. Inicialmente lo pensé como un concepto sobre el que podríamos problematizar durante todo el curso, en cada uno de los temas planteados. Y como la historia cultural[41] me atrae para problematizar porque me ofrece una manera de mirar el pasado, los archivos, las preguntas de algunos historiadores (como Ginzburg), decidí que podría dedicar al menos un encuentro (o varios) a pensar sobre ese concepto.

A menudo me pregunto si es una buena opción dedicar clases enteras a conceptos de alguna forma *aislados*. Gratuitamente, corremos el riesgo de caer en la reiteración de abstracciones difíciles de digerir, inasibles, impermeables si no contamos con ejemplos concretos o precisiones que nos permitan *aterrizar* con ellos en alguna parte. A veces quedo atrapada, conformándome a mí misma, respecto a la idea de que *al concepto* lo usaré más adelante, que con ellos podré poner ejemplos en cada tema del curso, que podrán constituirse en un eje transversal, y argumentos por el estilo. Con tales cuidados, procuré recordarme, siempre, volver a la idea de *cultura*, cada vez que lo entendiera necesario. En realidad, ahora que lo escribo, recuerdo que cultura quedó para nosotros en un admirable plural, refiriendo entonces a las culturas.

Al final de cuentas, tomé la opción de trabajar sobre el *concepto*, poniendo varios ejemplos y refiriendo a varios autores. Para el concepto de cultura en particular, seleccioné a Braidwood (arqueólogo, antropólogo, 1971), Harris (antropólogo cultural, 1998), Gramsci (filósofo, 1970), Geertz (antropólogo, 1973) y Chartier (historiador, 2007). Sinceramente esperaba que los matices teóricos entre ellos fueran evidentes, por lo que me esforcé en conocer muy bien las fuentes elegidas y así los expliqué.

41 Los trabajos de Peter Burke me resultan muy interesantes. He traído su lectura una y otra vez durante los años de la pandemia y el presente 2022.

Mis alumnos allí, en sus *cubículos*, algunos con las fotos de perfil actualizadas, otros con dibujos o sobrenombres, a veces con la cámara encendida, otras muchas con la cámara apagada, con pijama o uniforme, todavía en la cama o apostados en la mesa. Ellos allí, riendo, mirando, levantando la mano a veces, entrecortados, o bien nítidos. Y yo aquí, convocándolos siempre, con Lorena cerca sintiendo ahora que en esta travesía virtual la más acompañada era yo. Me gustaba imaginarme que las familias participaban de mi clase, aunque fuera solo escuchándola. Me alegraba pensar que eso revestiría un valor para ellas y que cada viernes habría una excusa implícita para acompañarse y escuchar… o tomar la palabra.

Recuerdo que empecé por preparar el encuentro estudiando sobre el enfoque de cada autor, con la intención de que esos contenidos tamizaran mi relato explicativo al momento de analizar cada párrafo. De la totalidad de explicaciones que estos autores hacen sobre su mirada a la cultura, me atribuí dos *recortes*: el mío explicativo y el que tendrían que leer los estudiantes —muy alejado de los textos originales— con mi mediación-interpretación como bisagra.

En mi clase presencial habría conformado, además, equipos de trabajo con libros y otros materiales posibles de la biblioteca, por ejemplo; habría elegido proponer una lluvia de ideas o de asociaciones para ceder la palabra en el inicio del tema. Quizás habría tomado esas ideas y las habría encadenado en un esquema con colores en el pizarrón como siempre me gustó hacer. Sin embargo, explicar esto por Zoom retiró todo mi cuerpo y me obligó a posicionarme a lo sumo con mis manos, mi mirada y mi voz. ¡Todo un desafío!

Di por sentado, naturalizándolo quizás, que leer estos fragmentos, en estas condiciones en un encuentro por Zoom, sería igual o muy parecido a cuando lo trabajábamos en clase de forma presencial. Debo reconocer que fue muy arduo. Hoy en día, después de doce meses, considero que la *distancia* que nos impuso cada encuentro por Zoom y la materialidad del texto que ofrecí para leer, fueron tan inhóspitas que a duras penas los alumnos lograron lo que yo esperaba. Tanto por su forma como por su estética, o incluso por sus términos

abstractos, podría decir que la experiencia con los conceptos se tiñó de cierta frustración. Con tiempo, insistí en la referencia a los autores, al sentido del contenido de los párrafos, al análisis de cada uno, al relato explicativo, y a la escritura de síntesis. Puse ejemplos y señalé los diferentes argumentos que para mí eran muy claros en las palabras elegidas por cada autor.

No obstante, luego de un trabajo metódico y una lectura guiada, los comentarios fueron pocos, la participación limitada; el silencio de la distancia de la plataforma se impuso y desactivó el intercambio. Comprendí que el trabajo con los textos habría generado mucho más en la clase presencial. Quizás mis treinta años de experiencia en el aula me llevaban a aquella *zona de confort* o a proponerme una posibilidad (como deseo) de que tendría la alternativa de hacer lo mismo por Zoom o por la plataforma CREA que en la clase presencial, a pesar de todo. Siento que mi mirada presente se nutre de estos años de enseñanza dedicada y de trabajo constante, y que ese fue el punto fuerte para sostener las fracturas y los cambios que se nos impusieron.

Muy pocos estudiantes finalmente cumplieron con la consigna planteada.[42] Comparto, a continuación, algunas argumentaciones de los estudiantes que surgieron de los autores elegidos.

El aporte de Braidwood,[43] como el de otros antropólogos, permite una mirada particular al sujeto de la cultura y el lugar de la intersubjetividad en ella. En este sentido, me interesó que los estudiantes reflexionaran respecto de *lo perdurable* en la cultura, el pensamiento colectivo y las creaciones posibles en tanto transmisibles. Los ejemplos que expuse fueron muy útiles, desde la Antigüedad hasta hoy.

---

42 Textualmente decía: «Elige uno de los textos que analizamos, vuelve a leerlo, opina sobre lo que dice y escribe tu argumento en el recuadro en blanco». La consigna permaneció en una tarea de la plataforma, donde los estudiantes subirían las respuestas.

43 «Una cultura significa la forma en que los miembros de un grupo de personas piensan, creen y viven, los artefactos que hacen y la manera como los hacen /.../ Una cultura perdura, aunque los individuos que forman el grupo desaparezcan». (Braidwood, 1971).

Silvia dijo estar «medio de acuerdo con el argumento» del autor, porque

> […] también yo creo que está bueno cuando pasa de generaciones pero también se adapta a la realidad de ese momento, es decir, cambian algo (muy leve) ya que en mi opinión no está bueno que siga siendo siempre lo mismo.

Por su parte, Camila indicó:

> […] todos tenemos nuestra propia cultura, por ejemplo, cada país tiene su propia cultura y por más que nos vayamos de nuestro país natal hacia otro país, siempre llevaremos con nosotros nuestras costumbres.

Marina dijo que concordaba, porque

> […] cada familia pasa sus vivencias y creencias a través de la educación constantemente. Por eso las culturas se mantienen y se transforman.

Estas ideas fueron escritas, al final de cuentas, pero surgieron del intercambio generado. He llegado a pensar que, entre tantos textos fragmentados, o sea, desgajados de su largo texto original, con las explicaciones y las palabras pudimos conformar una unión entre las ideas de los autores y las de los estudiantes. En esta percepción me gusta mucho suponer que entre todos podemos ir haciendo comparaciones[44] y contrastes teóricos, y que esto que va emergiendo en

---

44 Como José, que aporta desde lo que llama *nuestra cultura*: «Yo pienso que el autor tiene razón. La cultura es eso que nos identifica como sociedad, esas costumbres que tenemos que nos pertenecen y nos dan identidad. A pesar de que pase el tiempo, esta sigue en pie y se va pasando en generaciones. Por ejemplo, en Uruguay, parte de nuestra cultura es tomar mate. Es una acción que muestra que somos uruguayos, y estoy seguro de que, aunque pasen los años, es algo que se va a mantener, es como un ícono. La cultura nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida, influye en nuestras acciones y pensamientos».

el primer semestre, puede ser mucho más potente en el segundo tramo del curso.

Quiero abrir un paréntesis para referirme al valor de estas expresiones como textos que las fuentes en las que me inspiro para comprender algunas decisiones y acciones de enseñanza de aquel momento tan especial. Son los *archivos* para mi análisis, solo a través de estas escrituras puedo volver a pasar por las experiencias de mi clase. Como dice Chartier (2002), ¿qué pasa cuando la palabra viva queda escrita? Y qué lugar tienen estas escrituras para la reconstrucción de algo que definitivamente quedó en el pasado (como en el trabajo historiográfico). Son textos que dicen la práctica, o las situaciones concretas, textos que, al designar las prácticas por nombrarlas, de igual forma las distorsionan. En este sentido, lo dicho y escrito por los estudiantes en aquel modo de trabajar casi exclusivo por la plataforma, son textos que hoy me resultan útiles para una *forzada* reconstrucción y que, por lo tanto, para nada expresan la verdad de lo sucedido o de las representaciones (Chartier, 2002) en juego en el pasado (en mis clases de Historia del primer semestre del 2021).

Además, me atrevo a considerar las palabras escritas de los estudiantes (un año después de su primera escritura) gracias a que permanecen intactas en el curso archivado de la plataforma CREA. Hoy reconstruyo una textualidad nueva, como una *forma de aproximación a aquella realidad*, intangible aquí y ahora, pero posible por los *fragmentos* o *trozos* de enunciados, así como por la urdimbre de mi narración en la escritura presente de este artículo.

Las palabras y argumentaciones de aquellos estudiantes de primer año tocan la fuerza singular y son la evidencia, la prueba, de aquello que cuento; son las *pistas* sobre las que reconstruimos lo que pasó. Por otra parte, me permiten sugerir un grado de generalidad mayor, al facilitarle al lector colega pensar que otros años, con otros estudiantes, o con muchos otros según la cantidad de cursos a cargo, esto también pudo ser posible. O sea, esta evidencia cuenta con un rasgo subjetivo, pequeño, singular y mínimo analizado en la experiencia clínica de esta escritura (Cifali, 2005; Blanchard-Laville,

1999), a la vez que admite la posibilidad de una amplificación y generalización.

El otro autor más comentado —para mi sorpresa— fue Harris,[45] a quien inicialmente pensé llevarla a clase para cuestionar y contrastar con posturas como la de Gramsci. Imaginé que palabras como *adquisición*, *repetición*, *endoculturación* y hasta *moral* podrían ser cuestionadas con mayor vehemencia en las escrituras, como los fueron en el intercambio por Zoom. Sin embargo, Sabrina se mostró convencida al decir:

> Para mí lo que dice Marvin Harris, es verdad, ya que la cultura es eso... arte, tradiciones, estilos de vida, derechos, costumbres, etcétera. Lo único que no me parece es que tengan que obligar algunas tradiciones a los jóvenes.

Por su parte, Juan se atrevió a decir que para él

> [...] la cultura es lo que se pasa de generación en generación y que cada año se modifica levemente, ya que no todos querrán seguirla y no todos tendrán los mismos pensamientos sobre la suya. Como los romanos, que en un momento (en realidad no he estudiado el tema, pero algo sé) tuvieron que pasar de tener su *propia* (en realidad, mayormente era griega) cultura a tener que ser todos cristianos. Eso fue un cambio grande en la vida de muchos.

---

45 «Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta). La cultura comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre (las personas) en tanto que miembro de la sociedad. La cultura de una sociedad tiende a ser asimilada en muchos aspectos de una generación a otra. En parte, esta continuidad en los estilos de vida se mantiene gracias al proceso conocido como endoculturación. Se trata de una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales» (Harris, 1998).

En las palabras de Juan, lo interesante es que muestra lo que *sabe acerca de*[46] los romanos y cómo incluye al menos una parte del concepto que analizamos; quizás lo que permanece *por fuera* de sus explicaciones es difícil de abordar por ahora. En un sentido, estas reflexiones me permiten pensar cuánto más se puede volver a retomar o enfatizar más adelante.

Las palabras escritas de los estudiantes de aquel 1.º 1 del 2021 son evidencia de la huella, son indicio, experiencia cristalizada, «como aquellos insectos atrapados en el ámbar» (Lorenz, 2007). O, como señala Ginzburg, «se trata de vestigios, tal vez infinitesimales, que permiten captar una realidad más profunda, de otro modo inaferrable» (2008, p. 6). Ginzburg sostiene que podemos introducirnos maravillosamente en la construcción historiográfica a partir de su *paradigma indiciario*. Entonces, me atrevo a preguntarme si podremos los y las profesores de Historia mirar en detalle, prestar atención a las señales imperceptibles, convertir las palabras o los gestos en indicios, en fuentes de interpretación, a la hora de hacer inteligibles los sentidos de nuestras prácticas de enseñanza de la historia.

Si, como analiza Lorenz (2007), prestar atención a los indicios «permite analizar las relaciones entre cultura subalterna y cultura hegemónica, un aspecto interesante es la posibilidad de analizar los intercambios entre ambas, que son también espacios de dominación y resistencia» (p. 3). Me pregunto entonces cuánto de esto se entrelaza en mi clase de Historia y mis encuentros por Zoom a la hora de plasmar la palabra ajena como dominación y como resistencia.

---

46 Desde una óptica similar, Patricia toma la palabra, dialogando directamente con el autor, cuando dice: «Tu pensamiento de cultura está erróneo, ya que ¿si alguien no quiere adoptar la manera de pensar y actuar de las generaciones de mayor edad sería inculto? Porque de ese modo ninguno se podría expresar ni ser libre, tendrían que tener las mismas opiniones, actuar de la misma manera y pensar igual, pero eso es imposible, ya que todos tenemos una mente propia y pensamos por nosotros mismos. No importa cuánto impongas un pensamiento, si hay rechazo en la persona, nunca va a pensar igual que vos».

Ante lo dicho, no espero hacer aquí un juicio o una evaluación sobre si son *correctas o no* las expresiones de los estudiantes, especialmente, porque en este artículo tienen el valor de constituirse en la evidencia para que hoy yo pueda, en estas líneas, comprender mi práctica, reflexionar sobre esta y encontrar los sentidos en la inteligibilidad que apenas alcanzo a matizar entre las vivencias y las experiencias (Larrosa, 2003).

En todo este análisis no puedo dejar referir a los aportes de Gustavo Cantú (1998), quien nos dice que leer implica adoptar una postura dialoguista; o sea, el lector se muestra a sí mismo leyendo, cuando puede establecer preguntas, cuestionamientos o desafíos al texto que se le ofrece. El riesgo sería tender a reproducirlo o copiarlo en posición pasiva.

Tomando los planteos de este autor, comprendo que las palabras de mis alumnos, emergentes desde el espacio íntimo que impuso el tiempo de reclusión, sin un intercambio social, desde el teclado y sin papeles, tienden a aproximarse a expresar su interpretación, su punto de vista, y además de *cumplir con la tarea*, genuinamente apuntan a pensar con los autores. ¿Cómo interpretar los textos en blanco o las tareas sin entregar, y más en esta época de decepciones, de rabia y de aburrimiento, como le contó Marcos a Lorena en su carta?

Como dice Petit (2021), «y si uno supiera lo que los otros construyen con lo que uno les dio, se asombraría mucho. El lenguaje está hecho así, de extravíos, de apropiaciones, de desvíos» (p. 85). Así de tranquilizador y esperanzador es leerla, porque tal vez, como afirma, no hace falta «echar toda la luz» sobre una actividad, «sino preservarle su parte de sombra, de secreto. Como en el amor» (p. 87). Entonces, la importancia es no renunciar a volver a los textos, a las preguntas, a las dudas y las palabras. En mi curso, esto fue con mayor intensidad a partir de agosto, en momentos de presencialidad.

Entre fragmentos

> Si queremos que el porvenir no se defina ya
> a la manera de nuestro presente dentro de la
> pandemia, eso dependerá, por supuesto,
> de las políticas públicas, pero también de cada uno
> de nosotros, sobre todo, de nuestra resistencia
> a recurrir inmediatamente al *clic* de la computadora
> (Chartier, 2021. p. 39)

La computadora nos permitió la comunicación y el intercambio a todas las horas, facilitó el acceso a diversos espacios tanto para los alumnos del liceo como para Lorena en la preparación y dictado de sus clases y para mí, como ya lo he contado. Si bien todo parecía estar *allí* de forma unificada, en aquellos días, la realidad se ofrecía fragmentada y compleja a la vez. La sensación fue diferente cuando volvimos al liceo; la rutina reorganizó los espacios de intercambio y reposicionó a la clase como el lugar privilegiado para enseñar y aprender.

En las clases presenciales de setiembre volví a contar las hazañas de Odiseo volviendo a Ítaca, la lucha contra los monstruos y el penar de Penélope esperando… Y retomé el mito del Minotauro y el amor de Ariadna, el infortunio de Dédalo y el destino de Egeo. Conté la versión de Tito Livio sobre la leyenda de la fundación de Roma, y de forma espontánea sentí que aquellos relatos constituían una trama de metáforas alejadas de la realidad de la vida cotidiana. La distancia en tiempo y lugar, la separación del mundo real, abrió a la posibilidad de la simbolización (Petit, 2021, p. 206). Se trata de trabajar con símbolos, porque es lo que

> […] permite representarse, ubicarse, pensar (cosa que no permite un espejo). Algo que, por ese hecho, puede domesticar un poco la violencia de las pulsiones y al mismo tiempo abre hacia los lazos con otros. (Petit, 2021, p. 207)

Me sirvo de los aportes de esta autora para pensar que mis clases presenciales permitieron trabajar hacia la simbolización (en el sentido psicoanalítico)[47] con mayor potencialidad que mis encuentros por Zoom o las lecturas que propuse en la plataforma CREA. Estas últimas tendieron más a construir el *espejo*, lo parecido a mí, a mis enseñanzas, que a la posibilidad de la creatividad y la imaginación. Expongo evidencias de esto cuando comparto el trabajo en torno a los conceptos de cultura, por ejemplo.

Mi temor principal cuando comencé a trabajar *por CREA* o *por Zoom* fue tomar contacto con la realidad de la lectura fragmentaria de las pantallas. Antes referí a la idea de la fragmentación como ruptura, como amplificación de pantallas, a la proliferación de *ventanas*, a una sobreabundancia de información circulando, que agilita y aquieta a la vez, que profundiza las desigualdades, traumatizante.

¿Qué pasa cuando la lectura digital está en la clase, porque la clase es *por Zoom* y *por CREA*? La lectura digital es rápida, devoradora, inmediata, repleta de información, entre mensajes personales y redes sociales. Como dice Chartier (2021, p. 38), una consecuencia potente es la que se presenta desde el punto de vista cultural, cuando se impone para todas las formas de lectura, el veloz y superfluo de las redes sociales. En este sentido, puedo afirmar con el autor que no solamente se ponen en jaque las formas de la enseñanza, sino también los contenidos, o sea, el *qué* de nuestra enseñanza, la historia.

---

47 «[…] decir simbolización es hablar de trabajo psíquico o movilidad psíquica, actividad cuyo punto de partida es siempre la experiencia con el otro, es decir, un conjunto de marcas producto de encuentros y desencuentros con ese otro. Por medio de mecanismos metáforo-metonímicos se producen encadenamientos representacionales, que a su vez configuran una suerte de malla por donde circula el afecto. Esta malla está en permanente movimiento y en un constante devenir reestructurante» (Kachinovsky, 2017, p. 20).

Creo que los y las profesores de Historia reconfiguramos la enseñanza, el uso de textos de diversa índole, incluidos los documentos y las fuentes que utilizan los historiadores, buscamos datos y textos *confiables*, nos preocupamos por ser críticos responsables frente a los enunciados que leemos en la web. Los docentes sometemos a cuestionamientos todos los textos, entonces seríamos críticos. Esta postura, según Chartier, podría decirse que es *la* posibilidad de construir un conocimiento genuino, propio, a partir de la lectura crítica de la información (múltiple, diversa y hasta *falsa*) que circula en el mundo y se instala en la comunicación digital.[48]

He *caminado* en la web por lecturas abundantes, producto de la proliferación de escrituras de textos científicos y libros. Este exceso, toda esta abundancia, me impone una manera particular de situarme frente a lo importante a la hora de estudiar para enseñar historia. No quiero dejar mis libros de papel; su materialidad me inspira, me motiva a leer, pero soy consciente de que las modalidades lectoras, en relación con la materialidad de lo que se lee, son muy diferentes a la lectura fugaz de mis alumnos de entre 12 y 13 años. Lo que nos une, quizás, es lo que Chartier sugiere respecto de la lectura, en tanto «categoría transhistórica: leer es siempre atribuir un sentido a un texto que se manifiesta en los caracteres de una escritura puestos sobre un soporte».

¿Qué materialidades hacen posible la lectura? ¿Qué distancias potencia la enseñanza en los medios digitales alejados de la presencialidad del aula? Como nos dijo Juan al principio, «me distraigo y pierdo el foco», y como lo pude observar en Daniela, tantas veces con su cámara apagada, vergonzosa y temerosa de preguntar por las tareas, por la propuesta de lectura o por lo que diera continuidad a su trabajo en este curso.

---

48 Chartier enfatiza estas argumentaciones en su trabajo «Leer en tiempos de pandemia» (2021b).

En tanto profesora de Historia, mi práctica lectora también vivió una transformación producto del tiempo instalado por la pandemia y la necesidad de establecer los encuentros con mis estudiantes a través de Zoom o de la plataforma CREA, para enseñar historia. Me refiero a *mis lecturas*, pensando en el planteo de Petit (2018) cuando afirma que la importancia de que el lector «reencuentre los senderos por los cuales la lectura lo condujo del espacio de intimidad al espacio público» (p. 17).

Lo íntimo, lo privado, lo público en la casa, el Zoom abierto en la computadora, todo esto se fue resignificando con el correr de los días, pero prevaleció en mí la necesidad de recuperar los espacios privados donde dialogar con autores conmovedores que me facilitaron representarme en mis escenarios favoritos para, en el futuro, volver al liceo.

Fundamentalmente durante el primer semestre del 2021, la lectura digital fue posible por el exceso de textos de estudio en circulación. Pude acceder a grupos de estudio y trabajo, contactar con materiales permitidos desde organizaciones como APHU y otras. Por otra parte, tuve acceso a las librerías que promocionaron textos en papel y viví la felicidad de la apertura de ferias y de recorridos de lectura en los puestos de libros de la feria de Tristán Narvaja y las librerías de la Ciudad Vieja, por mencionar algunos. Me apasioné con conferencias de historia, filosofía y psicología, y me inscribí en algunos cursos para llegar a bibliografía actualizada.

Por ejemplo, instalé como práctica semanal un curso de Historia Antigua de la Facultad de Humanidades de la Udelar que hubiera sido imposible concretar en la presencialidad. Maravillosamente volví a estudiar, por ejemplo, la importancia del Mediterráneo arcaico oriental como espacio político entre los siglos XV y XII antes de Cristo. Atentamente trabajé con un mapa adecuado para establecer las rutas comerciales, recordé el sentido de Creta y de las ciudades más importantes de la Mesopotamia como Babilonia, o de

Egipto. El Mediterráneo es un mar con historia, un espacio de intercambio, de desarrollo y particularidades geográficas, un espacio que brinda unidad.

Volver a pasar por un curso de historia antigua, después de haberlo enseñado varios años, me aportó la posibilidad de recordar, volver a estudiar, actualizarme y tomar algunos temas como desde una larga duración, si se me permite la denominación. Me refiero al pensar al Mediterráneo como un espacio de unidad y de *larga duración* importante para el curso de primer año y para otros del primer ciclo.[49]

Mis lecturas digitales, las clases y conferencias, el texto en papel, todos estos ingredientes se unieron para constituir un saber con las preguntas de mi tiempo actual, de mi vida ahora, después de haber enseñado en primer año por décadas. Me pregunto cuántas cosas que expliqué no eran del todo *acertadas*, cuántas deben someterse a revisión, ¡cuánto más es necesario saber para llevar a la clase de primer año!

Mientras leía o escuchaba (a un experto o conferencista), me imaginaba llevando ese saber a mi clase del liceo, al encuentro por Zoom, me inspiraba a hacer preguntas, pensaba que valía la pena seguir pensando el pasado.

Por otra parte, Lorena también leía denodadamente para sus clases. Entre setiembre y octubre fuimos articulando sus clases con las mías en el tiempo de la presencialidad, tomábamos apuntes de nuestras observaciones y los compartíamos después. Como nos había dicho Soledad al principio de este artículo, los practicantes suelen dar clases distintas a las de la profesora a cargo y, por eso mismo, suelen ser más lindas e interesantes.

---

49 Me permitió recordar la lectura del trabajo de Braudel (1949), «El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II».

A modo de cierre

> [...] se vuelve posible establecer un uso menos peligroso del mundo digital y ubicarlo en el lugar que le corresponde, y ya no como un universo globalizante y globalizador, que se apodera de todas las prácticas, de todas las categorías, de todas las experiencias. (Chartier, 2021, p. 39)

Si hubo un tiempo para la reflexión, ese fue el de la pandemia. Los encuentros por Zoom, las actividades en CREA, el mundo fragmentado y los vínculos perplejos nos pusieron a prueba. Frente a la adversidad buscamos las formas de mantener la comunicación, de seguir estudiando historia, pensar su enseñanza y construir símbolos en lugar de espejos.

Procuré tejer espacios comunes con encuentros, lecturas y cartas, con palabras que al circular dieran forma a un espacio en el que parecía que los sujetos estaban ausentes. Me propuse soportar el mundo nuevo y fragmentado, y a la vez pensarlo en mi espacio íntimo de lecturas, por ejemplo, para abrirlo a lo público y compartido que tanto deseaba sostener.

Las ausencias hacen al pensamiento y al símbolo, a la diferencia, a la singularidad, a lo humano. En este sentido, el tiempo que vivimos nos ayudó a posicionarnos sobre el lugar de pensar lo nuevo, no solo para enseñar historia, sino para vivir la vida y construir los vínculos con todos, todos los demás.

Al finalizar el curso, en la última clase, hicimos memoria sobre todo lo vivido, nos sacamos fotos y, aunque estábamos de tapabocas, se notaban nuestras sonrisas. Lorena tuvo la oportunidad de dar sus primeras clases este año, de llevar adelante proyectos repletos de saber (¿de qué más, si no?) de comunicarse personalmente con sus estudiantes, de proyectarse en el rol. En ningún otro año viví este encuentro con más cercanía y horizontalidad con las personas del camino, procurando la presencia a toda costa.

Referencias bibliográficas

Blanchard-Laville, C. (1999). Approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.

Chartier, R. (2002). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2021a). *Lectura y pandemia: conversaciones*. Buenos. Aires: Katz Editores.

Chartier, R. (2021b). Leer en tiempos de pandemia. *Nueva Sociedad*, 296, 31-39.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. México: fce.

Ginzburg, C. (2008). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.

Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (125), 11-28.

Larrosa, J. (2003). *Literatura, experiencia y formación. Estudios sobre literatura y formación*. México: fce.

Lorenz, F. (2007). Sobre indicios y resistencias. En torno al paradigma indiciario de Carlo Ginzburg. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión. Ciencias Sociales*, 47-56.

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempo de crisis*. Madrid: Océano Expres.

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires: fce.

Petit, M. (2021). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: fce.

Zavala, A. (2017). Incertidumbre, otredad, subalternidad: desafíos para la práctica herramientas para la comprensión de la enseñanza de la historia. *Secuencia*, 99, 208-234.

Andrea Garrido

La clase de Historia *a través del espejo.* La ruptura de mi concepción de aula

Creo que no pueden oírme…
Estoy sintiendo como si me volviera invisible…
Lewis Carroll

Introducción: el icono como presencia y el silencio como respuesta

—Profe estoy en un cyber sentado al lado de un chino por su culpa. Algunos no tenemos compu en su canton salu2.

Es verdad profe estoy al lado de un chino pero ya lo sacaron asi ahora si puedo hacer el trabajo. Espero no estar contagiado por el covid-19.

—En nuestro subgrupo éramos cuatro y dos tenían la cámara apagada y no hablaban, después se fueron del grupo y quedamos dos…

—Quisiera saber qué puede hacer Ariana[50] para subir el promedio. Sé que ella se duerme, porque sus clases son muy temprano [9.35 a.m.], se queda hablando con los amigos hasta la madrugada, o haciendo no sé qué con el teléfono, voy a tratar de controlarla más, pero quisiera saber exactamente en qué la puedo ayudar…

50 Los nombres que aparecen adjudicados a los estudiantes a lo largo de todo el trabajo son ficticios y, por tanto, no se corresponden con quienes efectivamente realizaron los comentarios o los trabajos.

Cuando en Uruguay el día viernes 13 de marzo de 2020 el Poder Ejecutivo declaró la emergencia sanitaria por coronavirus, se cerraron parcialmente las fronteras, se instauró la cuarentena obligatoria a pasajeros de países declarados de riesgo, se prohibió el descenso de cruceros, se suspendieron los espectáculos públicos, se recomendó evitar reuniones multitudinarias, eventos y fiestas tradicionales, y se decidió no controlar la asistencia a centros educativos.

La confusión y perplejidad por la situación, sumada a la inseguridad por el futuro inmediato llevó a la población del país a vivir situaciones nuevas como la sobrecarga de compras y el aislamiento social. El lunes siguiente, el Poder Ejecutivo, considerando que era necesario adoptar medidas claras con respecto a la educación, para mantener la salud colectiva, publicó de manera oficial la suspensión del dictado de clases y el cierre de los centros educativos públicos y privados, en todos los niveles de enseñanza, así como los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF), en forma preventiva y provisoria (decreto n.º 101/020).

En este marco de desconcierto y sin saber cómo se iban a desenvolver los acontecimientos, pasada la primera semana, las comunidades educativas comenzaron a ensayar formas de funcionamiento virtual. En los últimos cincuenta años los edificios educativos no habían cerrado sus puertas en tiempo de clases por motivos estrictamente sanitarios. Sin embargo, cabe recordar que en el invierno de 1969, como consecuencia de una gripe —la llamada *gripefeller*—,[51] el gobierno de Jorge Pacheco Areco decidió tomar una medida sanitaria que solo afectó a los centros educativos, la suspensión de las clases de primaria, secundaria y terciaria. Otro episodio había tenido lugar en el año 1970, cuando el Gobierno, desconociendo las autonomías

---

51 Gripe originada en Asia, fue conocida como Hong Kong, y era una cepa altamente contagiosa pero con una letalidad similar a las ya existentes. Coincidentemente, llegaba a Uruguay Nelson Rockefeller, enviado especial del presidente estadounidense Richard Nixon, y las manifestaciones estudiantiles en contra de su presencia se hacían escuchar. La prensa la llamó la *gripefeller* y se hizo pública la posición universitaria en cuanto al uso político de la pandemia (Gapenne y Secco, 2020).

funcionales y con el fin de «promover el orden y clausurar el caos» —además de los allanamientos a las dependencias de la Universidad y otros centros educativos— intervino los Consejos de Educación Secundaria y de la Universidad del Trabajo, y resolvió la clausura anticipada de los cursos el 28 de agosto de ese año (Nahum, 1994, p. 61). También se cerraron el Instituto de Profesores Artigas y el Instituto Normal y, en consecuencia, quienes recién habían ingresado perdieron el año. Los cursos se retomaron recién en marzo del año siguiente.[52] En el 2020, el cierre sanitario comenzó por dos semanas, se fue extendiendo sobre la marcha en forma indeterminada y llegó a cinco meses. Cuando en marzo de 2021 se repitió la situación, el mecanismo de trabajo virtual con los estudiantes ya era algo más conocido para ellos y para mí.

La sensación que experimenté con un gran número de estudiantes mientras se mantuvo el trabajo virtual en esos dos años de pandemia fue la de estar intentando construir una clase frente al espejo. Fue pensando en esa situación que me vino el recuerdo de la obra de Lewis Carroll (2010) en que nos relata un mundo de fantasía, en *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*:

> ¡Oh, será muy divertido cuando me miren aquí a través del espejo y no puedan cogerme! [...] Creo que no pueden oírme —siguió aproximando más la cabeza al suelo—, y seguramente no me pueden ver. Estoy sintiendo como si me volviera invisible. (pp. 102-103)

Viví una situación absolutamente nueva; podía verme a mí misma dando la clase de Historia, ya que quedaba grabada y podía

52 En aquellos momentos la respuesta no fue la virtualidad, que no existía, sino los liceos populares que comenzaron a organizarse en el mes de setiembre; muchos estudiantes universitarios y de profesorado se descubrieron como profesores particulares, asumiendo un rol protagónico al ayudar a quienes debían dar exámenes. Se daban clases abiertas en plazas, sindicatos y otros lugares.

volver a verme. A la mayoría de los alumnos[53] no los veía y muy pocos participaban oralmente; no sabía qué sucedía con cada uno de ellos detrás de la pantalla. Es cierto que es, más o menos, como creo que sucede también en la clase cuando estoy en el liceo, en el sentido de que no sé qué están pensando los alumnos, y mucho menos aquellos callados y con la mirada perdida. A veces, sin embargo, veo un gesto de asentimiento, o de *no comprendo*, y la intervención de un compañero o una palabra lo trae de nuevo al encuentro. No me parece que eso pasara en los encuentros virtuales.

Había un espejo para los estudiantes y uno para mí. El mío me reflejaba; el de ellos, la mayoría de las veces era opaco y no cumplía su función, como tampoco la cumplía el micrófono siempre apagado de muchos. Hubiera sido magnífico si pudiéramos a través de la pantalla llegar a trabajar con todos y entre todos, *cruzando* el espacio de alguna manera. Pero no fue así y la realidad parecía estar invertida, como la del otro lado del espejo que atravesó Alicia. No estaba segura de que me escucharan, ya que no respondían, ni si efectivamente estaban detrás del ícono que los representaba en el encuentro. No contaba con la presencia visible y la participación (ya sea dialogando con miradas, o con acciones como sacar apuntes o leer un texto), elementos indispensables sobre los que había construido mi clase desde siempre.

En mi cabeza se cruzaban las preguntas: ¿cómo estaban viviendo los estudiantes la situación de emergencia sanitaria?, ¿qué había a su lado, del otro lado de la pantalla? En general, no lo sabía, pero me quedaba claro que cada uno vivía realidades muy diferentes. En ese momento, por primera vez, estuve con ellos en su casa y, a veces, también con su familia.

¿Cuáles eran las condiciones y posibilidades para el trabajo que les proponía? Agustina puso en el chat: «Profe, no puedo encender el

---

53 No obstante reconocer la diversidad de género, el texto aparece expresado en el género gramatical masculino con el objetivo de facilitar la lectura.

micrófono ni hablar, estoy cuidando a mis hermanos». Muchas incógnitas, algunas de las cuales se fueron desvelando con el correr de las semanas y meses —tanto en el primer año como en el segundo—, mientras que otras quedaron sin respuesta. Un día me escribió la madre de Bruno:

> Me llamó el adscripto porque usted le informó que no se estaba conectando a los encuentros ni haciendo las tareas. Le cuento la situación, no para disculparlo, pero para que sepa, en casa primero estuvo la abuela con covid, y ahora estoy yo aislada en el dormitorio desde hace más de una semana, hablo con él por teléfono o hacemos videollamada, el padre se va temprano a trabajar al puesto, y él está en el resto de la casa, no sé mucho lo que hace, por suerte creo que me quedan unos días más de aislamiento y ya salgo.

En otro sentido, la pregunta era: ¿qué uso darle a la tecnología para enseñar historia?, ¿qué proponer? Tenía claro que no era cualquier vínculo el que quería mantener con los adolescentes, que era uno pedagógico, aquel en el que ellos eran estudiantes y yo la profesora de Historia, con toda la cercanía que implica el vínculo educativo; ese debía ser el encuadre de la relación.

Para situar mi planteo, corresponde definir que trabajé con grupos de segundo año de bachillerato, cursos de quinto año, estudiantes entre dieciséis y dieciocho años, en un liceo céntrico de Montevideo. El programa oficial (Reformulación 2006) se titula «Modernidad y revolución siglos XVII-XIX».[54] En 2020 era la cuarta vez consecutiva

---

54 Consta de una primera parte llamada «El ciclo de las revoluciones», comprende «Características generales de la Europa moderna», como unidad introductoria, y tres unidades más, «El ciclo revolucionario», «Las revoluciones hispanoamericanas» y «La revolución en el Río de la Plata»; una segunda parte se titula «La hegemonía europea y liberal. Su crítica» y comprende otras cuatro unidades, «De la restauración a la hegemonía europea», «Los cimientos de Estados Unidos como potencia», «La América mestiza», «La conformación del Uruguay en el marco regional», incluyendo el proceso de modernización hasta la crisis de 1890.

que trabajaba con este programa, y he estado desde 2017, en particular, tratando de introducir un enfoque al curso que me permita descentrarlo de una mirada eurocéntrica.[55] O, al menos, explicitando esa visión al tratar algunos de los temas, y trabajando como eje transversal la idea de modernidad, colonialismo y capitalismo como fenómenos que se originan simultáneamente, como sostiene Enrique Dussel (2004, p. 2).

De igual manera, he buscado evidenciar cómo el racismo atraviesa y constituye el colonialismo y contribuye a la acumulación capitalista. Aníbal Quijano (2014) analiza la «racialización de las relaciones de poder» explicando que, a partir de la conquista y colonización de América la población fue clasificada en identidades *raciales*, unas *superiores* y otras *inferiores* (p. 318). Más adelante, en otro apartado, comentaré sobre el formato que le di al proyecto de trabajo.

En este texto planteo algunas de las reflexiones que fui haciendo en el camino y *a posteriori* sobre los desafíos vividos en la *virtualidad.* Algunas de estas ya las tenía en la *presencialidad*, pero sentí que se multiplicaron. Recojo también reflexiones realizadas en el marco de un seminario de CLACSO cursado en los últimos meses de 2021 sobre los desafíos de la *digitalidad* en la enseñanza de las ciencias sociales.

El artículo tiene tres partes: dedico la primera a plantear brevemente los nuevos significados que adquirieron palabras y expresiones ya conocidas, pero que no utilizaba con frecuencia y que pasaron a nombrar la nueva realidad. En la segunda parte, continuando con el análisis de esa realidad desconocida, hago hincapié en la incertidumbre en general, pero especialmente la que viví en relación con la enseñanza de la historia y cómo llevar adelante el proyecto del curso; por otro lado, propongo una valoración de las estrategias que pude ir construyendo, algunas individualmente y otras como fruto del intercambio con colegas. En una tercera parte analizo la concepción de

---

55 En «Otro relato sobre la historia universal (o la deconstrucción del planteo eurocéntrico en mi clase de Historia)», escribí sobre este propósito de llevar a la clase la perspectiva decolonial.

aula —¿habitada o simplemente ocupada?— y cuando la pantalla, sin paredes y en cualquier sitio, pasó a ser el salón de clase, pasamos de trabajar en un lugar, como *lugar antropológico*, a trabajar en un espacio virtual, que me pregunto si podría ser considerado como un *no lugar* (Augé, 2008).

Realidad nueva, mismas palabras, pero con otras dimensiones

> —Profe, Ayelen no está porque ayer dio positivo.
> —Está todo bien profe, tranqui, todos somos negativos.
> —¿Le puedo entregar el trabajo virtualmente?

Durante el año 2020 comencé a manejar expresiones que se hicieron parte de mi vida cotidiana y que hasta antes de la pandemia no utilizaba en enseñanza secundaria: *presencialidad*, *virtualidad*, *clases sincrónicas y asincrónicas*, *plataforma de trabajo*, *confinamiento*, y otras que adquirieron un sentido distinto como las expresiones de los estudiantes que cito al comienzo de este apartado.

La realidad me introdujo abruptamente en un mundo nuevo, meses de clases en línea y de trabajos que fueron realizados a distancia, la mayoría asincrónicos y ya no sobre una hoja de papel como los habían hecho hasta ese momento, sino que fueron documentos inmateriales, sobre los cuales corregía, hacía devoluciones, explicaba conceptos y realizaba sugerencias.

Me detengo brevemente en las palabras que se me hicieron familiares, porque la realidad me llevó a utilizarlas y comenzaron a darle sentido a la situación que vivía. Es una evidencia de que el significado de las palabras cambia constantemente y está envuelto en la cultura. Fueron necesarios esos signos para comprender el nuevo escenario en que debía trabajar. Si bien tengo presente la idea inicial de Wittgenstein (1921) con relación a que el lenguaje representa la realidad, formada por hechos, también es cierto que claramente las expresiones «todos somos negativos» o «hay un positivo en la clase»

tienen significado en el contexto de comunicación en que las mencionamos. Desde la historia de los conceptos, Koselleck (2004, p. 30) nos recuerda que «cada concepto tiene una historia» y, como la realidad «no se deja atrapar bajo un mismo concepto todo el tiempo», las palabras pueden tener diferentes significados que se ajustan a la realidad en la medida en que esta va cambiando.

Las palabras proyectaron el estado de situación que vivía,[56] y estando en casa tuve por primera vez una *cena virtual con amigos*, mantuve *distanciamiento social*, y con mis alumnos estuve en el *aula* sin ir al salón de clase en el liceo. Había que *mantener el contacto con los estudiantes* y en lo posible *dar clase*; en mi caso, dar clase de Historia.

Pasadas las primeras semanas y viendo que no nos reintegrábamos, comencé por enviar fichas de lectura y proponer tareas en relación con los temas del programa, establecí plazos para realizarlas y respondí consultas. En más de una ocasión recibí un correo electrónico preguntando sobre si era lo mismo entregar la tarea la semana siguiente a la fecha fijada, ya que no iban a comenzar las clases. Agustín me escribió:

> —Profe, con esto de las clases indefinido que probablemente se retome en junio por ahí, si lo hacemos para después de semana de turismo o la siguiente es igual? *(sic)*

Las consignas de trabajo, incluidas las fechas límites que se estipulaban para las entregas, parecían estar sometidas a una flexibilidad extrema. Por momentos, sentí que todos hacíamos *como que estábamos en clase* y yo hacía *como que enseñaba historia.*

---

56 Wittgenstein (1953) hace referencia a los muchos usos de las palabras en las diferentes situaciones de la vida en que se utilizan: «Llamaré *juego de lenguaje* al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido» (p. 6).

Aprender a enseñar historia *de otro modo*. El uso, las posibilidades y los límites de la tecnología en mi clase de Historia

En la incertidumbre

La incertidumbre no es un concepto desconocido en mi propia práctica. Recuerdo una clase sobre «La democracia ateniense» en la primera visita del profesor de Didáctica, en la que frente al temor de que se generaran silencios, y queriendo *dar todo lo planificado*, hablé velozmente durante los cuarenta minutos de clase. Preguntaba y me contestaba, sin dar tiempo a la participación de los estudiantes (y no entendía los gestos de la profesora adscriptora que, sentada en el fondo, intentaba que redujera la velocidad de mi perorata).

También recuerdo la primera vez que trabajé en bachillerato, otra experiencia que incluyó mucha vacilación sobre si resolvería bien las situaciones que se me plantearan, tanto frente a los contenidos de la materia como frente a la forma de trabajo. La incertidumbre ha sido y es parte cotidiana de mi profesión, pero es cierto que con los años fui logrando apoyarme en los puntos fuertes yminimizando los débiles.

Con la llegada de la pandemia, la incertidumbre fue cubriendo muchas certezas con un manto. Enrique Dussel planteó que era la primera vez que una pandemia se vivía con conciencia de universalidad (Aristegui Noticias, 2020). Esta inesperada incertidumbre cotidiana sobre el futuro afectó todos los niveles de nuestra vida, y las comunidades educativas no fueron ajenas a ella.

La primera comunicación con el liceo en el que trabajaba en marzo del 2020, una vez suspendidas las clases, fue un mensaje de correo electrónico en el que el equipo de Dirección nos planteaba que iba a comunicarse con algunos estudiantes de cada clase y generar un *mail* del grupo, para que los profesores lográramos comenzar a

entablar contacto con los alumnos.[57] Tuvimos un segundo *mail* a los pocos días y a partir de allí comenzaron meses de trabajo virtual. Nunca había trabajado con la plataforma CREA,[58] así que, desbordada por la situación, tampoco comencé con ella, y durante toda la etapa virtual del primer año de pandemia trabajamos a través del correo electrónico (creé una dirección de correo nueva, especialmente para trabajar con los estudiantes) y tuvimos encuentros sincrónicos por Zoom. Al año siguiente, ya con un poco más de conocimiento sobre el trabajo virtual, la plataforma fue el medio que utilicé.

Como comenté, con el proyecto de trabajo para el segundo año de bachillerato buscaba que el paradigma de constitución simultánea e intrínseca[59] de la modernidad, el colonialismo, el capitalismo y el racismo, transversalizara los módulos del curso, y retomar así el planteo del «mito de la modernidad» (Dussel, 2008, p. 9) que implica, por un lado, emancipación racional, progreso y bienestar para todos, y, al mismo tiempo, se desdobla en la violencia ejercida por la explotación y la esclavitud, como dos caras de una misma moneda.

Tenía el curso proyectado de la siguiente forma: un módulo introductorio para trabajar historia e historiografía, conceptos en torno a la construcción del conocimiento histórico. El plan era analizar la charla TED de Chimamanda Ngozi Adichie, «El peligro de una historia

---

57 En marzo del 2021, previendo que se pudieran suspender las clases nuevamente, como efectivamente sucedió, traté de limitar algún aspecto de la incertidumbre y esa fue una de las acciones del primer día de clase. Así como completar un formulario donde preguntaba por el acceso a internet de cada uno, si contaban con PC personal o compartida para trabajar, si lo habían hecho desde el teléfono el año anterior, etc.

58 Plataforma del Plan Ceibal, creado por el Estado en 2007, efectivizó la entrega de una computadora a cada niño y adolescente que ingresa al sistema educativo, para su uso personal, así como a cada docente, con conexión gratuita desde los centros educativos; también provee programas y capacitación. Actualmente, muchos de esos equipos no fueron cambiados ni reparados, a veces por responsabilidad de las familias y a veces por falta de previsión desde el Estado. Hoy nos encontramos con una situación muy dispar entre estudiantes, maestros y profesores.

59 Enrique Dussel (2004), Walter Mignolo (2009) y Aníbal Quijano (2014).

única», y trabajar con textos de Lowenthal (1993) y otros historiadores como Guha (2002), Ginzburg (2016) o Chakrabarty (2008), y sociólogos como Grosfoguel (2013) y Boaventura de Sousa Santos (2013). Luego, había planteado cuatro ejes temáticos donde se encuadraba el corte temporal y espacial del programa oficial. Menciono como nombré a esos nudos donde internamente se desarrollaban los contenidos a trabajar: 1. La modernidad desde América Latina. 2. Problematización del concepto de revolución. La revolución rioplatense como centro de estudio. 3. El surgimiento del Estado Oriental y los problemas económicos, políticos y sociales de sus inicios. 4. La evolución del Estado Oriental en el siglo XIX inserto en el continente latinoamericano y su relación con Europa y Estados Unidos.

A partir del 17 de marzo comencé a enviar tareas tratando de seguir con el proyecto del curso que me había planteado en el mes de febrero, casi como si todo fuera igual. Les propuse la primera actividad, la ficha n.º 1, que consistía en realizar un informe sobre una parte del capítulo quinto de *El pasado es un país extraño*, de David Lowenthal (1993). Les indiqué el formato, que la tarea era individual y que tenían un máximo de dos carillas. Expliqué en qué consistía un informe o lo que yo esperaba que hicieran, aclaré que no esperaba un resumen ni un esquema y que, si citaban el texto, tenían que cumplir determinadas pautas de citación. Les señalé como plazo de entrega dos semanas.

Era la primera vez, en mis años de enseñanza, que proponía un trabajo sin haberlo explicado presencialmente. No solo el pasado de Lowenthal era un país extraño, sino que el presente que vivíamos era también *un país extraño*. Con respecto a esa primera propuesta de trabajo, aproximadamente el treinta por ciento de cada grupo la realizó y entregó en fecha. Hubo múltiples resultados: algunos estudiantes no se dieron por enterados, algunos lo hicieron muy bien y otros mal, o más o menos. Por ejemplo, algunos fueron muy escuetos en sus explicaciones y escribieron solo media carilla, sin analizar qué quería decir «la historia como más y menos que el pasado», ni hacer mención al rol de la cronología en la construcción del pasado, o solo

mencionaban la memoria, la historia y las reliquias como fuentes para conocer el pasado, pero no había ninguna explicación sobre estas. Un estudiante le cambió el nombre al libro y pasó a ser *El pasado un país oscuro*. Frente a estos trabajos hubo otros que consideré muy buenos en sus explicaciones. En el caso de aquellos que eran insuficientes, les hice una propuesta de reelaboración que varios llevaron adelante. También hubo quienes entregaron el trabajo un mes después y elaborado en grupo, sin mediar ninguna explicación previa.

En los encuentros sincrónicos hubo explicaciones, a veces —las menos—, y preguntas de algunos estudiantes. Y frente a las mías, en general, estaba el silencio o respondían los mismos dos o tres de los encuentros anteriores. Importa plantear que la experiencia con los grupos —siempre de quinto— del turno matutino en 2021 fue diferente, y me encontré con más estudiantes con cámara encendida y mucha mayor participación que el año anterior. No obstante, con un grupo del turno vespertino llegué a tener cuarenta minutos de clase en que los estudiantes solo respondían en el chat. Al finalizar el encuentro, un estudiante me planteó que no me preocupara, que cuando volviéramos a la presencialidad ahí si iban a comenzar a trabajar de verdad. Un día subdividí en grupos el espacio virtual y un alumno comentó: «Esta clase sí me gustó porque hablamos entre nosotros, aunque no trabajamos mucho, estuvo bueno».

Fue el mismo grupo que cuando retornamos a la presencialidad, en junio, tampoco participaba oralmente. Aunque charlando con ellos fuera de la clase se daba una amable conversación, eran muy pocos los que seguían el curso. Claramente, enseñar no basta para que otros aprendan; hay una tarea que corresponde al que enseña y otra al que aprende, y los estudiantes han de contribuir para su propio aprendizaje.

Durante meses, no estuve en *presencia* de los estudiantes, pero tampoco estaban *ausentes*, porque de alguna manera estaban allí: el setenta y cinco por ciento de cada grupo estuvo en algún momento, aunque no con la continuidad y el trabajo que yo esperaba y consideraba necesario para aprobar el curso. Como evidencia de la

situación de incertidumbre vivida, en los primeros días del mes de junio un estudiante trabajador y *presente* me envió un correo electrónico diciendo que estaba «completamente perdido» y que había escuchado que «las clases físicas» no se retomarían hasta julio, solicitando si «por favor» podría enviarle una respuesta.

Si antes de la pandemia estaba claro para mí que la acción de aprender estaba mediada por lo incierto, así como también la de enseñar, durante los meses de trabajo virtual la incertidumbre se duplicó. Sentía la incertidumbre respecto a qué sucedería con la tarea, cómo sería recibida, si *aprenderían*, qué incidencia podían tener las propuestas en la trayectoria educativa particular de cada estudiante. Con las tareas, quería que aprendieran alguna cosa y algo de la asignatura. Como señala Élisabeth Chatel (2001, p. 179), implica «actuar para hacer actuar a otros», es una acción por relevos, que implica personas y es difícil de ver e identificar. Esta autora la define como una acción productora de significaciones y, en una institución educativa, es acción entre varias personas, por lo tanto, ese relevo es más complejo aún. Dada la situación en que la estábamos, sentía que el laberinto era oscuro y con una dimensión desconocida.

Aprendí lo que era para los estudiantes una nueva forma de estar presentes, que no implicaba una mirada ni una palabra de respuesta ni comentarios o dudas planteadas durante un encuentro, pero enviaban un trabajo o hacían una consulta por correo electrónico. De todos modos, era inmensa la incertidumbre frente a si los estudiantes estaban comprendiendo lo que se hablaba, en relación con lo que estaba tratando de enseñar, como inmensa sigue siendo en el aula todos los días, pero los veo tres veces a la semana y puedo sentarme junto con ellos para hablar.

El proyecto de enseñar historia limitando la incertidumbre

Después de las primeras semanas de *virtualidad* en el 2020, pasamos de aquel ejercicio sobre cómo conocemos el pasado y la construcción

del conocimiento histórico, a la búsqueda de otra mirada con respecto a la periodización de la historia universal. Fueron encuentros sincrónicos semanales seguidos de una segunda propuesta de trabajo escrito que consistió en realizar dos actividades: reseñar un filme y responder a dos consignas de una ficha que contenía un fragmento del libro de Enrique Dussel, *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad* (2008). Las consignas implicaban reescribir el texto de forma tal que se mostrara el planteo que realizaba el autor, y responder a tres preguntas relacionadas con la afirmación de que Europa era periférica hasta el siglo XV, mientras la situación de Oriente, y en particular de China, era muy diferente en ese momento.

El trabajo en relación con esta tarea —así como sucedió con la ficha anterior y con posteriores propuestas— fue irregular en cuanto a los resultados, casi como lo es en la *presencialidad*, con dificultades similares, pero con menos porcentaje de estudiantes que cumplen. Se mantuvo en alrededor de un treinta o treinta y cinco por ciento los que cumplieron con todo el trabajo en el tiempo pautado. También se presentó en esta ocasión una situación que después se repetiría dos veces con otros estudiantes: la entrega de trabajos idénticos a los de otro compañero con diferencia de días. En un caso, incluso conversando con el alumno presencialmente cuando retornamos al liceo, nunca logré que reconociera la situación. En los otros dos casos, los alumnos rehicieron el trabajo y se disculparon. Hubo aproximadamente un diez por ciento de estudiantes que realizaron solo una de de las dos actividades propuestas. Esto me planteó la interrogante de cómo calificarlos, porque había pensado una nota global por los dos ejercicios. Finalmente resolví, en beneficio de los estudiantes, hacerlo en forma independiente, sin que pesara negativamente en la calificación de una actividad no haber hecho la otra.

A mediados de abril, a un mes de comenzado el trabajo virtual, varios estudiantes empezaron a realizar las tareas y a consultar sobre las propuestas. Algunos planteaban que estaban esperando que comenzaran las clases, pero como ya habían pasado cinco semanas y no había información sobre la vuelta al liceo, decidieron conectarse;

hubo también, aunque en menor medida, quienes comenzaron a participar en los encuentros sincrónicos. Varias de las explicaciones sobre su ausencia anterior estaban vinculadas a no saber qué iba a pasar. Más incertidumbre.

Pasados dos meses sin clases presenciales y con la recomendación desde el Ministerio de Salud Pública de «quedate en casa», viendo que no sabíamos ni cuándo ni cómo íbamos a volver a los liceos —si es que volvíamos en el correr del año—, fui readecuando mi proyecto de trabajo con el objetivo de no perderme en las profundidades de Europa, ya que, si bien lo escribía en mi proyecto anual, casi siempre terminaba mirando el resto del mundo desde allí.[60]

A fines de abril, decidí situarnos en América desde la colonización, enfocarme en la Revolución oriental en particular y, a partir de allí, ver los procesos que se sucedían en Europa en un ida y vuelta entre ambos espacios geográficos.[61] Fui proyectando trabajar *temas*. Esta idea no solo me permitía llevar adelante una propuesta que considero que colabora con la ruptura de un relato eurocéntrico de la historia, sino que también pensé que, a lo mejor, una idea peregrina, por estar estudiando el continente y el espacio geográfico particular en que vivimos, captara más el interés de los estudiantes en sus casas, e incluso de quienes convivían con ellos, ya que sabía certeramente que en varios casos las clases, los materiales de lectura y ejercicios eran compartidos con algún familiar —como quedaba explícito en algunos de los correos electrónicos que recibí de madres o cuando, más de una vez, apareció un adulto atrás de la cámara en el instante

---

60 Creo que en general lo sigo haciendo, y solo por momentos logro escapar a ese lugar de la mirada, sigo trabajando ocho o diez clases «El absolutismo», a veces más, película *María Antonieta* incluida, dos semanas «Las ideas del siglo XVIII», dos semanas «Revolución industrial», se me iban semanas en la «Revolución francesa», y podían ser más en cada tema, obviamente, dependiendo de cuántos y qué tipo de ejercicios hiciéramos en clase, etc.

61 Tomo este enfoque en particular de Enrique Dussel (Carlos Ometochtzin, 2018), que en el foro inaugural «Reforma educativa para la cuarta transformación» plantea la necesidad de que se dé «la transformación de la educación hacia una descolonización de la pedagogía».

que («por descuido») se mantenía encendida. Fue sorprendente recibir mensajes de madres con planteos como este: «Profesora, ¿me podría indicar bien cuáles son las tareas que Carina tiene pendientes? Ya que como estoy en el seguro y estoy en casa, la estoy ayudando, leo con ella las fichas y nos conectamos juntas a sus clases…».

A lo largo de los meses fui presentando distintas propuestas, con fichas que indicaban diferentes tipos de ejercicios; fueron lecturas de documentos o de fragmentos historiográficos, cartografía, mirar un corto, una película, una conferencia, un programa periodístico, un documental o fragmentos de ellos. Entendía que las propuestas audiovisuales podían y debían estar presentes mucho más que antes, pero sin descuidar la lectura. Esta innovación *pandémica* fue posible gracias a que cada uno, desde su casa, podía fácilmente ver un audiovisual; tenía el tiempo disponible y el recurso a mano. A modo de ejemplo, comento que la ficha n.º 3 estaba dedicada a mirar un video que se titulaba *La conquista de América* y luego producir tres textos que tenían como títulos diferentes partes que se identificaban claramente en el audiovisual: 1. La organización del territorio al que los europeos llaman América; 2. Situación de la población africana e indígena en América; 3. Los cambios políticos de la corona española en el siglo XVIII y sus repercusiones en América.

Esa ficha fue propuesta y explicada en un encuentro sincrónico, y posteriormente comentamos en otro encuentro el trabajo realizado y cómo se habían organizado para hacerlo, las facilidades y las dificultades que les habían surgido. Hubo reclamos en relación con la extensión del video, aunque en general acordaban que preferían verlo a leer una ficha. Aproximadamente el cincuenta por ciento de los trabajos entregados fueron en duplas, ya que estaba habilitada esa posibilidad, y la mayoría relataron que se habían dividido el trabajo para hacerlo. Hubo solamente dos estudiantes que comentaron que habían compartido un documento y trabajado sobre él juntas; los demás habían utilizado WhatsApp para comunicarse.

Este trabajo me permitió poner en juego los contenidos que esperaba y además ir conociendo la escritura de los estudiantes, la

forma en que captaban los mensajes del audiovisual, cómo trabajaban en grupo en la situación de aislamiento en que estaban, y comparar con producciones anteriores, que habían sido en relación con textos historiográficos.Creía que con estas propuestas de trabajo ya conocidas por los estudiantes, junto con los encuentros sincrónicos semanales donde se realizaban explicaciones y comentábamos cómo estaba pudiendo estudiar cada uno, se limitaba la incertidumbre en que vivíamos. Claro que en los encuentros sincrónicos participaba aproximadamente el treinta por ciento de la clase y, a veces, mucho menos. Totalmente distinto a las clases presenciales.

Con los proyectos de curso y los guiones de clase busqué, hasta antes de la pandemia, reducir el margen de incertidumbre sobre el futuro que siempre tiene el encuentro con los alumnos. Después, los grupos con sus intereses, actitudes, aptitudes y desempeños me fueron ayudando a tallarlo. Barbier (1991) plantea que las elecciones son decisiones, son las opciones que realizamos para la puesta en práctica de nuestra planificación. Con el proyecto nos representamos lo que va a suceder, a partir de otras representaciones previas, lo que no implica que necesariamente suceda. Establecemos un lazo entre la realidad representada y la realidad que representa, nos anticipamos. La gran dificultad generada con la pandemia fue a partir de no saber qué anticipar, cómo íbamos a seguir. El futuro se había diluido, pero la pregunta era: ¿a qué nuevo estado de la realidad nos íbamos a anticipar? Aunque con los proyectos, que incluyen ejercicios y evaluaciones, trato de tener previsto lo que puede suceder o sucede en mi clase, la incertidumbre es una característica que atraviesa tanto a la enseñanza como al aprendizaje; ¿qué hace el estudiante con los contenidos de la clase?, ¿cómo lo afectan? Más incierto aún.[62]

---

62 Reinhart Koselleck (1993) refiere a la existencia de dos categorías históricas, la *experiencia* y la *expectativa*, y equivalen en la necesidad de su uso, según su planteo, a las de espacio y tiempo; las identifica como dos categorías apropiadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro. Propone hablar de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa*. La experiencia está saturada de realidad, y en el horizonte de la expectativa se abre un nuevo espacio de experiencia; dicho esto, cabe aclarar que el autor sostiene

En relación con las devoluciones que recibía de los estudiantes, el intercambio con colegas y lo que había sido mi proyecto del curso, fui construyendo y reconstruyendo propuestas de trabajo sobre la marcha.[63] Estaba aprendiendo una forma nueva de *dar clase*, de vincularme con los estudiantes. En algunos aspectos fue como volver a ser practicante otra vez, y muchas veces eran los alumnos quienes me ayudaban a compartir la pantalla o a ver y escuchar un video. En cada encuentro me preguntaba: ¿cómo saldrá esta propuesta?, ¿cuántos participarán hoy?, ¿tendremos problemas con internet?, ¿encenderán las cámaras?

---

que, si bien quien no basa su expectativa en su experiencia se equivoca, también es cierto que no se puede deducir totalmente la expectativa a partir de la experiencia (pp. 338-339). Utilizo estas categorías de Koselleck para pensar cómo se suceden acontecimientos distintos a lo esperado, en dos aspectos. Primero, que al comenzar el año 2020 sucedió algo muy diferente a las expectativas de la población del mundo en general, para ese año, no estaba en el proyecto de nadie pasar meses aislados. Ese espacio de experiencia vivido hizo estallar cualquier configuración prevista en el horizonte de expectativa que se pudo haber generado antes de la llegada del covid-19: «[…] el futuro histórico no se puede derivar por completo a partir del pasado histórico» (p. 341). Segundo, en relación con las clases, también estallaron nuestros proyectos de trabajo.

63 Cuando llegó la presencialidad, ya habiendo trabajado sobre la Revolución oriental, pensé el curso hasta diciembre. Comenzamos con el surgimiento del Estado Oriental entre 1830 y 1838, siguiendo el planteo del profesor Gerardo Caetano (2019); la decisión fue estudiar las múltiples problemáticas del Uruguay en sus primeros años de independencia, el rol del patriciado oriental tomando la categoría de Carlos Real de Azúa (1961), la presencia de los caudillos, la guerra y los bandos en aquel *Uruguay comercial, pastoril y caudillesco*, de Lucía Sala y Rosa Alonso (1986), que José Pedro Barrán (1990) ilustra en su *Historia de la sensibilidad*». El proyecto implicaba trabajar la inserción de las economías latinoamericanas en la economía mundial entre 1850 y 1880, la fase inicial de la *hegemonía oligárquica*, siguiendo a Carmagnai (1984), el desarrollo del modelo agroexportador, haciendo referencia a nuestro país en particular, enmarcado en el proceso de la segunda Revolución industrial, y el imperialismo del último tercio del siglo XIX. Las permanencias y continuidades de las estructuras coloniales, teniendo en cuenta el concepto de poscolonialismo como lo define Mario Rufer (CLACSO TV, 2015), haciendo referencia a la marca que la colonia deja en las sociedades que se independizan.

Estar en clase frente al espejo

> —Profe, yo tengo la cámara apagada porque estoy en la cocina y mi madre está cocinando. Acá es el único lugar donde me llega bien internet.
>
> —Yo no pongo mi foto porque me da vergüenza, profe. Te descansan...[64]
>
> —No enciendo la cámara porque no estoy presentable. Espere un poquito... ya me peino...

La tecnología me permitió seguir con las clases, aunque de otra forma, clases *a distancia* y, en general, sin vernos. No obstante, para muchos estudiantes la falta de equipos adecuados para poder conectarse o trabajar generó una brecha entre quienes tenían acceso y un espacio apropiado para el trabajo y quienes no, igual que en aquellos casos donde había adultos disponibles para acompañar y podían hacerlo.

Durante los encuentros sincrónicos a través de la plataforma Zoom, especialmente en el primer año de pandemia, creo que hice casi todo lo que trato de no hacer en una clase presencial. Hablaba casi todos los 45' de «la clase». Los estudiantes no intervenían. Explicaba un tema frente a la pantalla, que casi siempre tenía más de la mitad de cuadraditos sin rasgos, a veces tampoco tenían el nombre que correspondía al estudiante. Como decía antes, preguntaba y me respondía, porque nadie lo hacía. No encontraba otra forma de hacerlo y reproduje todos los males de una clase centrada en el docente, es decir, no sentía que tuviera a los estudiantes atendiendo y entusiasmados porque yo hablaba, sino que más bien sentía la inexistencia del ida y vuelta necesario para generar un vínculo que a ellos les permitiera aprender y a mí enseñar.

---

64 Esta fue la respuesta a la solicitud, primero, cuasi exigencia después, de que, si no podían encender la cámara, pusieran una foto en el cuadro que los representaba en la reunión.

Me acuerdo particularmente del día en que trabajamos con uno de los grupos, sobre el movimiento juntista de 1810. De hecho, *trabajamos* es un decir incorrecto. Fue el día que hablé sobre el movimiento juntista en España, América y en particular en el Río de la Plata; les había dejado previamente una ficha[65] en la que se explicaban los sucesos de 1810 y 1811. Con la idea de conversar en el encuentro, les fui preguntando y, como nadie respondía, no habían leído o no se animaban a hablar, fui haciendo el relato. Me los imagino a todos los que tenían la cámara apagada casi dormidos, a las 9:35 de la mañana escuchando *la clase*. Ese mismo día, pero a las 15:20, tuve clase con otro grupo de quinto año, y ahí compartí en la pantalla el esquema de un viejo manual de ciclo básico que explica a través de flechas y cuatro cuadros que representan a España, Buenos Aires, Montevideo y la campaña oriental quién reconocía a quién, quién estaba en guerra con quién, quien aceptaba a quién (Abadie, 1993, p. 88). Les di un tiempo para leerlo, y les pedí que escribieran diez o quince renglones sobre lo que entendían que allí se explicaba, con la consigna de que después iban a leerlo para todos; así fue mucho mejor, porque varios se animaron a compartir su trabajo, aunque fuera con la cámara apagada.

Con el tercer grupo de quinto año tuve clase el día siguiente. Ya había averiguado cómo armar subgrupos y resultó mucho mejor. Mientras les daba quince minutos para escribir, yo entraba y salía de los distintos subgrupos, y ahí me enteré que en los subgrupos ¡encendían la cámara y hablaban! De cualquier cosa, pero hablaban entre ellos y se reían. Fue una alegría ese encuentro. Después supe que siempre hablaban entre ellos con otros dispositivos, o con el mismo, mientras estaban frente a la *pantalla-aula.* Estas percepciones de la práctica frente al espejo se cruzan y no escapan a las dificultades y

---

65 Elaboré fichas de trabajo que después me parecieron extensísimas y, para dificultar todo, ponía muchas tareas para entregar; esas tareas al comienzo eran casi siempre individuales y obviamente después debía calificar y devolver con comentarios y sugerencias para rehacer, lo que implicaba también recorregir.

demandas que implica el trabajo presencial con los estudiantes; obviamente, la primera, por ser nueva y generada en un marco de crisis de la existencia cotidiana, mucho más movilizadora.

Me pregunto cómo se daba la *transferencia didáctica* en mis *clases* por Zoom contando solo con la voz y los escasos gestos que se podían ver en el cuadradito de la pantalla, en un ambiente psíquico tan acotado, si es que se puede seguir hablando de ello en ese nuevo espacio virtual de aprendizaje, cuando todo el peso estaba dado en el habla y limitados los canales de comunicación no verbales para la construcción de una *envoltura psíquica*.

Cuando Claudine Blanchard-Laville (2009) plantea la noción de *envoltura psíquica grupal* de la situación de enseñanza, supone también la presencialidad: «La envoltura es una especie de continente creador del espacio psíquico de la clase, un continente dinámico y organizador de las turbulencias psíquicas de ese espacio» (p. 136). Son las palabras que envuelven el espacio psíquico que es, a la vez, físico y tiene paredes. No solo transmitimos un contenido, sino que realizamos *un acto de habla* y, en ese sentido, nuestro relato genera efectos, instaurándose un clima psíquico en el espacio del aula que combina nuestras palabras con los gestos y movimientos, todas las expresiones no verbales que generan el «clima psíquico en el espacio didáctico» (p. 121). Moldeamos y le damos una determinada forma a ese espacio psíquico que es la clase, que tiene un clima determinado y que Blanchard-Laville denomina *transferencia didáctica del docente* (p. 121).

En Zoom, los espacios —el mío y el de los estudiantes— no se encontraban. Y en la mayor parte de las *clases*, con la mayoría de los estudiantes, tampoco dialogaba a través de la mirada, no los veía. La fuerza estaba en el discurso. Con su significación y sus matices, eran la voz, la *dimensión sonora*, junto con la mirada y el rostro, los elementos con que contaba para la «creación del espacio psíquico de la clase» (Blanchard-Laville 2009, p. 139). Pero ¿a quién mirar cuando el otro es invisible? ¿Cómo saber si hay continuidad si tampoco hay respuesta?...

Cuando mi *aula* ya no estuvo en la institución educativa y, cuando estando presente, se podía ser invisible

El aula mediada por la tecnología, sin paredes y sin cerco simbólico

Retomo una idea de Philippe Meirieu (1998) en relación con la tarea del educador, que plantea que esta es «crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás» (p. 84). El concepto me permite pensar en considerar el aula como un espacio para ser más que ocupado, un espacio de encuentro para aprender colectivamente. Ese espacio al que alude Meirieu (1998) es un espacio presencial. ¿Cómo encontrarnos con los otros en una pantalla cuando somos invisibles y no hablamos?

Recuerdo estar trabajando sobre «El éxodo del pueblo oriental» cuando decidí proyectar dos fragmentos de *La redota*, filme del cineasta uruguayo César Charlone estrenado en 2011, y analizar características del campamento en el Ayui y el discurso de Artigas. Cada fragmento dura entre seis y siete minutos, así que me pareció ideal para reproducirlo, verlo juntos y analizarlo con unas pautas de trabajo ya indicadas, primero en subgrupos y después poniendo en común lo que cada equipo habría observado, discutido y escrito.

Con uno de los grupos las cosas no salieron bien porque, aunque había probado cómo verlo juntos, en el momento del encuentro no pude reproducirlo y terminaron viéndolo cada subgrupo por su lado y después sí lo compartimos. Pero con el grupo que sí logré reproducirlo y verlo juntos, entró a la puesta en común, de pasada, y por un instante, un padre para comentar que «justo él estaba ahí en el comedor» y le había gustado la película, que la iba a ver toda. Fue muy simpático y aunque lo invité a que contara qué le había parecido a él uno de los fragmentos, la hija apagó la cámara y ya el padre no

volvió, aunque por suerte la alumna sí. Esta situación vivida fue muy novedosa ya que no es común tener padres en la clase.

Situaciones como esta me permiten preguntarme qué pasó con *el aula* durante el tiempo en que no pudimos concurrir a las instituciones educativas. El aula dejó de ser un espacio público con cerco simbólico, para estar en casa, en algunas casas. Siguiendo el planteo de Bernard Charlot (2018) las instituciones educativas (y, por lo tanto, las aulas), tienen un cerco simbólico que las resguarda de lo que se da afuera, y habilita a que dentro de ellas se vivan encuentros que no se dan en otro lado, se jueguen relaciones particulares, propias de las escuelas, vinculadas con el saber y una forma de relacionarse diferente a la que se tiene con la familia o los amigos. Pues bien, cuando las aulas estuvieron en el espacio privado de la casa de cada uno, esa situación se vio alterada porque los límites ya no existían.

Un aspecto que me interesa destacar con relación al aula mediada por la tecnología es la presencia cotidiana de «medios conectivos» (Van Dijck, 2016, p. 53), claramente potenciados durante el confinamiento. Fue interesante reflexionar con los estudiantes sobre dos aspectos: primero, la creencia de que *todo* está en la web, y segundo, sobre qué es lo que se encuentra más rápidamente en las plataformas, por qué es así, y ser conscientes de que estamos autorreferidos en nuestras búsquedas.

En uno de nuestros encuentros sincrónicos *jugamos* a escribir el nombre de determinado tema histórico, ver qué nos aparecía primero a cada uno, y tratar de explicar ese orden de aparición. Recuerdo que escribimos «Historia universal», «Revolución industrial», «Comercio triangular» y en ellos casi siempre ganaba Wikipedia el primer lugar, pero cuando escribimos «Epistemicidio», no fue así. Nos dio la posibilidad de conversar sobre la construcción de esa enciclopedia y de sugerirles que consideraran a Wikipedia una puerta de acceso secundaria o terciaria al conocimiento, donde pueden *linkear* todas las referencias e ir a las fuentes, lo que suma como enciclopedia y lugar de información básico para comenzar a leer o estudiar un

tema, y que además en ella se puede editar contenido y crear un artículo categorizándolo. Fue uno de los encuentros en que se encendieron más cámaras, o sea que también la cámara encendida, y por lo tanto mostrarse, tenía que ver con el interés que les despertaba lo que allí se estaba hablando.

Estuvimos de acuerdo en que no podemos dejar de utilizar herramientas digitales, vamos de Google a Facebook, de Instagram a YouTube, quedando atrapados en una matriz de datos, y los algoritmos nos van indicando la ruta a seguir, qué leer, qué mirar y qué escuchar. Las plataformas ordenan, ponen categorías, atrapan palabras que utilizamos y nos muestran sugerencias más o menos aproximadas, pero dentro de los parámetros de nuestros intereses. Creo que los estudiantes percibieron que las búsquedas que realizamos nos devuelven en los primeros lugares lo más visto o consultado, que no se aproxima necesariamente a lo mejor o lo más confiable. En el análisis sobre lo que llama «el ecosistema de los medios conectivos», Van Dijck (2016) plantea que las plataformas nos hacen llegar la información de un modo que no es neutral, ya que evalúan la posibilidad de atraer la mayor cantidad posible de usuarios, a través de *cookies* nos rastrean y les brindamos un caudal infinito de datos y «[…] se crea el gran flujo de tráfico que discurre por las autopistas de los medios conectivos. Y el flujo de estos grandes datos constituye el torrente sanguíneo de este ecosistema, determinando su vitalidad» (p. 261).

La dinámica de los encuentros con los estudiantes durante el aislamiento me llevó a pensar en la necesidad de utilizar los diferentes soportes tecnológicos, y que lo mejor es tratar de combinarlos e integrarlos, usando todos los que podamos. Luego de realizar el seminario sobre los desafíos de la digitalidad que mencioné al comienzo, en el año 2021, pasé a considerar con mayor disposición y apertura las amplísimas posibilidades que brinda el trabajo con Wikipedia, con Google Earth, así como crear imágenes interactivas con Thinglink, o con Youtube, realizando grabaciones breves y subiéndolas a la web. Ahora que no hay aislamiento, esto quedó como un recuerdo y aporte de los tiempos pasados.

En este año 2022 he planteado un trabajo en relación con las ideas políticas, económicas y sociales de la Revolución artiguista basado en el análisis de las Instrucciones del año XIII, los Reglamentos de Comercio y de Tierras del año 1815. He indicado como bibliografía obligatoria el libro de Barrán y Nahum *Bases económicas de la revolución artiguista* (1989). La propuesta consiste en elaborar una presentación en forma individual o en equipos de hasta tres integrantes, donde se puede optar por los siguientes formatos y subirlo a la plataforma CREA:

1. archivo de audio, tipo pódcast (entre 3 y 5 minutos);
2. archivo de presentación visual (infografía, presentación interactiva, otras);
3. archivo audiovisual (entre 3 y 5 minutos).

Este trabajo debe acompañarse de una entrega impresa de entre 450 y 500 palabras donde se explique en forma resumida las principales ideas de la presentación que se haya elegido realizar. Si bien aún no puedo hacer una valoración de la propuesta en cuanto a sus resultados, ya que al momento de escribir este artículo no he recibido las entregas, puedo sí decir que fue recibida en general con entusiasmo en los tres grupos a los que la presenté. Creo que para los estudiantes es una invitación a trabajar de otra manera en la clase de Historia y para mí puede ser una incorporación valiosa como propuesta de evaluación. Para mí, esta nueva concepción de aula implicó también nuevos formatos de evaluación.

Entre ocupar y habitar el aula

Inés Dussel plantea que el aula es tanto un espacio material, con una *coreografía de los cuerpos* determinada, como una estructura comunicativa (Canal ISEP, 2020). Durante la pandemia tuvimos que tratar de mantener esa estructura comunicativa sin tener el espacio que la define históricamente. Como en un ballet, visto por Zoom o filmado

para mirarlo por televisión, el espacio que define al espectáculo ya no es tal. Si bien sigue existiendo físicamente el teatro (como las aulas), no así la presencia del público que lo configuraba. La puesta en escena de la obra, como la clase misma, tuvo que readecuar la estructura de los movimientos con el cuerpo; en el espacio y en el tiempo, se tuvo que reconfigurar para darle sentido.

Quizás esta fue una de las formas que encontraron los estudiantes de habitar la pantalla/aula. Un día, una estudiante dijo, refiriéndose al encuentro sincrónico: «La verdad que mientras estamos en la clase todos nos mandamos chat y conversamos a la vez, a veces también nos mandamos videos…». O sea, podría decirse que eran encuentros multisincrónicos, la clase y sus paralelos, esos que luchamos por deshabilitar en una clase de las de antes.

En uno de los encuentros sicrónicos con los estudiantes hicimos un *desayuno compartido*. Se lo planificó en la *clase* anterior, cuando algunos dijeron que se sumaban más tarde porque recién se habían levantado, o que tenían la cámara apagada porque estaban desayunando. Así que fue una idea hacerlo juntos. Recuerdo que ese día hablamos de las propuestas de unitarios y federales, de la actitud de Buenos Aires hacia las provincias y los intereses que allí se disputaban durante la revolución en el siglo XIX. Salieron comentarios sobre experiencias personales de unos y otros en la capital y en Córdoba, y participaron muchos de los que no hablaban nunca. Con esto me daba cuenta de que, en muchos casos, no es que no tenían micrófono o les daba vergüenza hablar; por distintos motivos, no lo hacían cuando era sobre la materia, casi como pasa también en el liceo.

Inés Dussel y Marcelo Caruso, autores de *La invención del aula* (1999), plantean la diferencia entre *ocuparla* y *habitarla*. Afirman que, en el segundo caso, los docentes tenemos un lugar activo, dado que cuando ocupamos un espacio nos encontramos con una estructura ya dada, pero cuando lo *habitamos*, lo transformamos de acuerdo a aquello que creemos que es mejor, a nuestro gusto, y dentro de determinados márgenes le podemos dar la estructura que preferimos.

En el mismo sentido, Martín Heidegger (1951) plantea que *habitar* implica una actividad, una relación con el espacio: habitamos cuando hacemos, cuando construimos en ese espacio que ocupamos. Habitar es, desde esta perspectiva, construir y pensar a la vez; es hacer un uso activo del espacio. Cuando *habitamos* un lugar, le damos personalidad al usarlo.

Traslado la pregunta que se hacía el filósofo en relación con las viviendas, a las aulas: ¿su existencia alberga ya en sí la garantía de que acontezca un *habitar*? Algunos estudiantes logran *habitar* los liceos y otros no. Muchas veces luchan por *habitarlo* frente la rigidez de las instituciones. Me pregunto si es un lugar *habitado* por nosotros los profesores, ¿qué hacemos para *habitarlo* y que lo *habiten* nuestros estudiantes? Y, regresando a la virtualidad, ¿se pueden *habitar* las pantallas?[66] Habitar no es simplemente *estar*, sino estar junto a lo que allí sucede, construir algo nuevo con el pensamiento.

Los equipos (celular, tableta, computadora), durante la virtualidad, actuaron como *puente*, *coligándonos* a nosotros y a nuestros estudiantes, más allá de donde estuviéramos físicamente cada uno. Claro que esto funcionó para los que pudieron conectarse virtualmente, pero considerando que lo hayan podido y querido hacer. Los aparatos tecnológicos de comunicación adquirieron otra simbología, no eran solo el producto tecnológico en sentido estricto que habían sido hasta el momento, sino que fueron la herramienta para poder continuar estudiando, entre otras cosas. El lugar[67] de estudio, de reunión, que significaron los equipos, no estaba ya presente antes de

---

66 Vuelvo nuevamente al lenguaje, «El hombre se comporta como si fuera él el forjador y el dueño del lenguaje, cuando en realidad es el lenguaje el que es y ha sido siempre el señor del hombre» (Heidegger, 1951, p. 1).

67 En un análisis sobre la idea de lugar, Heiddeger (1951) expresa: «Es cierto que antes de que esté puesto el puente, a lo largo de la corriente hay muchos sitios que pueden ser ocupados por algo. De entre ellos, uno se da como lugar, y esto ocurre *por el puente*. De este modo, pues, no es el puente el que primero viene a estar en un lugar, sino que por el puente mismo, y solo por él, surge un lugar» (p. 5).

la pandemia, pero esos *lugares nuevos* pudieron darse por ellos. A través de los aparatos técnicos se conformaron *lugares* (¿o no lugares?), donde se tenía clases, se participaba de un encuentro de coordinación y planificación con colegas, se hacía un encuentro de cumpleaños, se cenaba con amigos, etcétera. Adquirieron esa nueva categoría, posiblemente para siempre.

El aula virtual, ¿un no lugar?

Recuerdo a una estudiante teniendo clase sentada en su cama, que nos decía, riéndose, a mí y a los compañeros, mientras giraba el celular con la cámara encendida: «Hoy sí prendo la cámara, porque arreglé el cuarto. Miren y aprendan». Hubo momentos muy distendidos. Muchos hacían comentarios, que me imagino seguían por privado aunque yo los cortara para *empezar la clase* y analizar el contenido de las «Instrucciones del año XIII».

La plataforma Zoom no aporta en sí misma una configuración, como sí lo hace, por ejemplo, una institución educativa. Pienso en los liceos y en las aulas, en particular, como *lugares antropológicos*, que implican lo contrario de los *no lugares* (Augé, 2008). Es decir que implican un espacio particular y definido, con una arquitectura cargada de simbolismo y contenido, que es a la vez espacial y social. Ese espacio da cuenta de que allí suceden determinadas acciones, tareas o gestiones, y se dan relaciones (con mandatos y prohibiciones) que identifican a quienes lo habitan temporal o permanentemente.

Los liceos son lugares donde cada uno ocupa una posición: los estudiantes, los profesores, la dirección, etcétera. Todos convivimos con diferentes roles y recorridos, sabemos del lenguaje que caracteriza a ese lugar, coexistimos en él con unas relaciones e identidad compartidas que nos confiere la ocupación del lugar común. Ese lugar dejamos de ocuparlo cuando *el aula* pasó a estar en la pantalla y el espacio era la casa de cada uno. Una institución educativa, con objetivos históricamente definidos, un lugar dedicado a la educación, constituye una forma espacial, geométrica, determinada, con límites

físicos, «es un lugar con un sentido inscripto y simbolizado» (Augé, 2008, p. 86), donde confluyen itinerarios personales durante días, meses o años.

Si ya me era bastante complejo tratar de *habitar* el aula en el lugar (cargado de sentido como tal) que estaba acostumbrada a que estuviera, ¿cómo hacerlo desde un *no lugar*? Propongo este deslizamiento semántico tomando en cuenta el planteo del antropólogo francés Marc Augé en *Los no lugares. Espacios del anonimato* (2008) y lo traslado a las conferencias por una plataforma, las mías y las de todos, ya que no aportan identidad, pueden ser una clase, una charla de amigos, una discusión académica o una formalidad mínima.

¿Son lugares o no lugares? ¿Fue nuestro trabajo en la virtualidad un trabajo en un no lugar? Quedó claramente exhibida la idea de Augé de *individualidad solitaria* de los no lugares, donde nos podemos «encontrar con muchas otras personas», estando solos, y en este caso incluía «físicamente solos» en relación con esos otros con que nos estábamos vinculando. Un no lugar es un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico. Es decir, no son lugares antropológicos, ya que los lugares como tales son espacios de identidad relacionales e históricos. Augé (2008) sostiene que no podemos quedarnos en una polaridad, que sería falsa, entre lugares y no lugares, ya que el primero no se borra totalmente y el segundo tampoco se cumple siempre totalmente. Se podría pensar que ese *lugar antropológico* dejó de estar por muchos meses cuando los liceos se cerraron y ya no había que ir a ningún lugar más allá de nuestra casa para asistir a clase. Resulta significativo que, cuando esto sucedió, el malestar de los estudiantes por el funcionamiento de las instituciones y por tener que concurrir a los edificios antes del 2020, se haya transformado para muchos en una demanda generalizada por estar allí, porque tal vez se necesitaban los vínculos interpersonales que se generan con la cercanía de los cuerpos en las aulas.

Fueron momentos puntuales, y generalmente fugaces, como algunos de los que relaté en apartados anteriores, en los que sentí que

algo del habitar se daba en los encuentros virtuales con mis alumnos, en algunos grupos más que en otros. Con ellos, en la vuelta a la presencialidad pudimos recapturar lo construido. Había algo que se dio tras la pantalla que nos permitía tener un lenguaje común. ¿La habíamos *habitado*? ¿Había sido un verdadero *lugar antropológico*? Con la mitad de los estudiantes implicó comenzar casi desde cero. No nos habíamos podido escuchar y cada uno andaba por separado. Y, salvo excepciones, posiblemente las dos partes (ellos y yo) tratábamos de hacer lo mejor.

También la construcción del vínculo entre ellos fue un aspecto fundamental a fundar en el retorno a la presencialidad. Tuve que pensar nuevas formas de trabajar. No solo tuvimos clase en el salón, sino también en espacios más abiertos como el patio o los corredores, o nos dividíamos en grupos y trabajábamos en diferentes lugares a la vez, pues por los protocolos sanitarios había que mantener *distancia*. Se hablaba de *no compartir papeles* por cuestiones de salud, así que se potenció el uso del celular. Llevé a clase alargues eléctricos y adaptadores para conectar varios celulares a la vez. Muchos estudiantes continuaban prefiriendo *trabajar solos*, como sucedía antes de la pandemia, pero en el 2020 y 2021 mis posibilidades de actuar sobre ese «prefiero trabajar solo» estaban limitadas.

Consideraciones finales

De ese tiempo particular de absoluta virtualidad que nos tocó vivir como profesores, percibí en mis clases que muchos estudiantes ganaron autonomía. Sin embargo, otros muchos no lograron adaptarse a las nuevas formas de trabajo, o no tenían los medios y el entorno favorable para hacerlo, y durante meses estuvieron desvinculados de sus compañeros y profesores. En el medio de estos extremos hubo múltiples matices.

Boaventura de Sousa Santos (2002) plantea que «las personas tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia las haga inferiores, pero también tienen el derecho a ser diferentes cuando la igualdad

ponga en peligro la identidad» (p. 81). Esto me hace seguir pensando en el desafío sobre qué historia enseñar, cómo enseñarla y cómo incluir con las diferencias, tanto en modalidades presenciales como virtuales. Me pregunté muchas veces qué contenidos plantear en la clase de Historia para trabajar con los adolescentes confinados en sus casas, pero lo cierto es que no salí de los temas que correspondían al curso para atender al contexto de pandemia, más allá de referencias en conversaciones generales.

Uno de los retos fundamentales que me ha dejado la virtualidad es cómo armonizar la tecnología, el uso de medios digitales, con la enseñanza de la historia. Teniendo en cuenta que enseño una disciplina, y entiendo que el contenido es el núcleo central de lo que enseño, me quedo con la responsabilidad de seguir pensando actividades con consignas que logren plantear ejercicios que no se resuelvan copiando y pegando, que impliquen buscar información, pero también comparar posturas y sacar conclusiones bajo un punto de vista personal. Sé que, según como las plantee, promuevo o no en el otro la comprensión de los procesos históricos y la reflexión, que es lo que busco que los estudiantes puedan hacer.

Tengo claro que no ha de ser ni tecnofilia, ni tecnofobia. Las tecnologías digitales han demostrado que no son por sí solas las que habilitan cambios en los resultados de la educación, sino que son las prácticas de quienes estamos involucrados en la enseñanza, las actividades que proponemos en nuestras clases, la selección del currículo que hacemos, no la existencia de equipos electrónicos (PC, proyectores, tabletas, etc.), ni las indicaciones de los expertos. Los profesores, puertas adentro en nuestras clases, hacemos lo que creemos mejor según nuestras teorías, como también lo hacen nuestros estudiantes para aprobar el curso.

Luego de los meses de aislamiento y las clases a distancia, no tendría sentido intentar volver al 2019 como si nada hubiera sucedido. ¿Qué hacer como profesora de Historia tras la pandemia? Creo que es poder identificar lo que aprendí y lo que aprendieron los estudiantes, conversarlo con ellos, intercambiar experiencias, pensar en

las posibilidades que nos brindó la virtualidad y reconocer sus límites —así como los de la presencialidad—, beneficiarnos con lo experimentado en cada modalidad y tratar de trazar caminos nuevos de enseñanza.

Referencias bibliográficas

ABADIE, S., GALIANA, M., NÚÑEZ, O., SANDRÍN, M., y SINISCALCO, C. (1993). *Historia Segundo año. El ciclo de las revoluciones*. Montevideo: Monteverde.

ARISTEGUI NOTICIAS. (2020). *2020. La pandemia con Enrique Dussel. Ética y política* [Archivo de video]. https://youtu.be/ILuu3lY-WFAg

AUGÉ, M. (2008). *Los no lugares.* Barcelona: Gedisa.

BARBIER, J. M. (1991) *Élaboration de projets d'action et planification*, París: PUF.

BARRÁN, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad.* Vol. 1, *La cultura bárbara. (1800-1860).* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

BARRÁN, J. P., y NAHUM, B. (1989) *Bases económicas de la Revolución artiguista.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009). *Los docentes entre el placer y el sufrimiento.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

CAETANO, G. (2019). *Historia mínima de Uruguay.* México: El Colegio de México.

CANAL ISEP. (2020). *La clase en pantuflas|Conversatorio virtual con Inés Dussel* [Archivo de video]. https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs

CARLOS OMETOCHTZIN. (2018). *La transformación de la educación hacia una descolonización de la pedagogía.* Conferencia de Enrique Dussel en Cámara de Diputados [archivo de video]. https://youtu.be/sWg94cBYDrM

CARMAGNANI, M (1984). *Estado y sociedad en América Latina 1850-1939.* Madrid: Crítica.

CARROLL, L. (2010). *Alicia en el País de las Maravillas & A través del Espejo.* Plutón.

CHAKRABARTY, D. (2008). *Al margen de Europa. ¿Estamos ante el fin del predominio cultural europeo?* Barcelona: Tusquets.

CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización.* Montevideo: Trilce.

CHATEL, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative: enseigner, una action en tension. En J.-M. BOUDOIN y J. FRIEDRICH, *Théories de l'action et éducation* (pp. 179-202). Bruselas: De Boeck.

CLACSO TV. (2015). *Mario Rufer: La noción de poscolonialismo pone el énfasis en la marca que deja la colonia.* [Archivo de Video]. https://youtu.be/nbX44zfmcOE

DUSSEL, I., y Carusso, M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires: Santillana.

DUSSEL, E. (2004). La China (1421-1800) (razones para cuestionar el eurocentrismo). *Archipiélago.* 44, 6-13.

DUSSEL, E. (2008). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del «mito de la modernidad».* Biblioteca Indígena.

GAPENNE, C., y SECCO, L. (2020, agosto 27). *De la Gripefeller a la JUP: posible politización de una pandemia.*

GINZBURG, C. (2016). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI.* Barcelona: Península.

GROSFOGUEL, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa.* 19, 31-58.

GUHA, R. (2002.) *Las voces de la historia y otros estudios subalternos.* Madrid: Crítica.

HEIDEGGER, M. (1951). Construir, habitar, pensar. *FADU.*

KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado.* Barcelona: Paidós.

KOSELLECK, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer,* 53, 27-45.

LOWENTHAL, D. (1993). *El pasado es un país extraño.* Madrid: Akal.

MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

MIGNOLO, W. (2009). *La teoría política en la encrucijada descolonial.* Del Signo.

NAHUM, B., FREGA, A., MARONNA, M., y TROCHON, Y. (1994). *El fin del Uruguay liberal.* Col. Historia Uruguaya, t. 8, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

QUIJANO, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Colección Antologías. CLACSO.

REAL DE AZÚA, C. (1961). *El patriciado uruguayo*, Montevideo: Asir.

SALA DE TOURON, L., y ALONSO, R. (1986). *El uruguay comercial pastoril y caudillesco.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

SANTOS, B. de Sousa (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, 59-84.

VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad.* México: Siglo Veintiuno.

WITTGENSTEIN, L. (2021) [1921]. *Tractatus logico-philosophicus.* Madrid: Alianza.

WITTGENSTEIN, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. *https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/05/Investigaciones-filosoficas.pdf*

Lucía González

La vuelta al aula y otros episodios de la historia en casa

Introducción. Aquí y allá

A principios del año 2021 —cual *déjà vu* del 2020— volvimos a *la virtualidad* por unos meses. Ese tiempo de encuentros virtuales y comunicación desde la plataforma, a pesar de haber sido padecido por mí, generó una forma de relacionarme con los estudiantes muy distinta de las que se generan en mi aula.

En este artículo me propongo analizar la transición hacia la vuelta al aula después de haber estado desde marzo a junio con la medida de suspensión de *la presencialidad* debido al agravamiento de la pandemia por covid-19. El artículo tiene dos apartados. En el primero analizo cuáles fueron, desde mi punto de vista, las repercusiones de este desdibujamiento de límites entre lo público y lo privado que generó *la virtualidad*. En esta parte, me gustaría desarrollar, o conectar *históricamente*, esta vuelta de la educación al ámbito doméstico, en tanto uno de los temas que trabajamos en ese período de *virtualidad* fue la situación de las mujeres europeas en el siglo XIX. En varias ocasiones hablamos sobre cómo era la educación en el ámbito doméstico o privado, y qué funciones se le atribuían en ese momento. El segundo apartado está destinado a analizar la transición a *la presencialidad*, situación que me puso en la encrucijada de tomar algunas decisiones con respecto al curso, ya que la mitad de los estudiantes de mis clases no habían tenido contacto ni por la plata-

forma ni durante los encuentros virtuales. ¿Cómo retomar lo trabajado desde *la virtualidad* con ellos y con los otros que sí habían estado? ¿Qué enlazar de lo conversado en los encuentros virtuales con la mitad de la clase, cuando hay otros estudiantes que de hecho comenzaban el curso desde cero? De este análisis se desprende también una propuesta de evaluación inicial en mis clases y que fue pensada teniendo en cuenta el período de confinamiento y *virtualidad*. El artículo concluye con una reflexión sobre lo acontecido tanto en los encuentros sincrónicos como en la vuelta al liceo de forma presencial y con la totalidad de los estudiantes que conformaron el grupo a principio de año.

La *clase* de Historia en casa

Este fue el tercer año consecutivo que trabajé con estos estudiantes. Soy su profesora de Historia desde que estaban en primer año (cada tanto se confundían y me decían *maestra*). En el medio estuvieron la pandemia y *la virtualidad*, que configuraron otra forma de vincularnos, despojándonos de lo más valioso que tiene el vínculo educativo que es *la presencialidad* pedagógica. El aula, con todas las dificultades materiales que puede presentar en varias instituciones, es el espacio que compartimos estudiantes y docentes. Es el espacio donde se produce *lo común* con mis estudiantes, ya que allí hablamos y aprendemos sobre historia e historias. Ponemos en juego el cuerpo para escribir, hablar, levantar la mano o desplazarnos las veces que sea necesario. Y las voces de los profesores son las encargadas de generar los climas necesarios para atrapar a los estudiantes con lo novedoso, interesante o importante que ofrecemos cada día que ingresamos al salón. A veces, también lidiamos con climas incómodos, llenos de silencios sepulcrales o de cuchicheos, y una se pregunta qué está haciendo ahí, con interlocutores que interpelan desde la mudez, o climas desafiantes e ingobernables, donde se terminan todas las estrategias creativas y sacamos de la galera el famoso dictado o

alguna que otra clásica *correctiva* para continuar dando clase hasta que suene el timbre.

Hay cosas que siempre son parte de las clases: bullicios, silencios, participaciones, relatos y lecturas que nos transportan a otras épocas. Pero lo más importante: estamos todos en el mismo lugar y al mismo tiempo, mirándonos, hablándonos y estableciendo los límites necesarios que configuran lo que conocemos como la clase de Historia. No hay otra forma de evocar lo pedagógico que no sea desde las presencias. Al menos en el ciclo básico hemos aprendido a valorar lo intransferible del aula. Sin embargo, debo admitir que durante estos dos años he llegado a saber cómo configurar un Zoom, aprovechar el uso de las plataformas y elaborar materiales didácticos con herramientas digitales, abriendo otro espectro para la planificación de mis clases. De todas maneras, no dejaba de ser un *déjà vu* de lo vivido en el 2020, con toda la incertidumbre que eso había conllevado. Y, al mismo tiempo, con la certeza de que una vez más estábamos volviendo a perder cercanía con una parte de los estudiantes, y con otra parte de ellos, a intentar mantener algo con la promesa de volver a reencontrarnos.

Apenas comenzado el año liceal, los encuentros sincrónicos[68] —encuentros *presenciales* pero desde la virtualidad— fueron conformando otro formato que poco tiene que ver con el aula. Los límites y la estructura áulica se desdibujaron, ya que al iniciar un encuentro mediado por computadoras o celulares era muy frecuente que algunos estudiantes estuviesen pendientes del lugar desde donde realizaba el encuentro. «¿Profe, hoy te cambiaste de lugar?», «Qué bueno que te quedó el video, ¿lo grabaste en tu comedor?», «¿Y tus hijos, profe?». La atención estaba puesta en detalles de entrecasa, y yo era

---

68 Con el inicio de la pandemia en 2020, nuevas palabras surgieron para dar cuenta de estas nuevas formas virtuales de vincularnos en la educación. Se denomina *encuentro sincrónico* a la herramienta tecnológica que permite a docentes y estudiantes acercarse de manera virtual para mantener el vínculo pedagógico en momentos que no es posible sostener la presencialidad. En este sentido, propongo llamarlo así porque no son clases tal como las concebimos y las seguimos sosteniendo hasta el día de hoy.

consciente de que estaba llevando un pedacito de mi intimidad a un lugar donde siempre quise preservarla y resguardarla. También, parte de los estudiantes me fueron presentando a sus madres, sus cuartos y los objetos que los rodeaban. En muchos casos, mi voz era escuchada por otros interlocutores, que preguntaban o aportaban a la charla que se daba en ese momento. *La virtualidad* en nuestras casas desajustó los límites que de alguna manera nos dan seguridad para llevar adelante las clases dentro de un aula. Y mi presencia semanal en sus casas pasó a ser parte de la intimidad de varios estudiantes, que compartieron parte de los encuentros con sus familias.

Mientras trabajamos aspectos de la vida de las mujeres obreras y burguesas del principio de siglo XIX, algunas madres preguntaban o respondían sobre lo que sucedía en ese encuentro. Pasé de ser llamada la profe de Historia a ser Lucía o, simplemente, Lu. Esta cercanía, sin embargo, tuvo algunos *inconvenientes*, que en el momento me generaron cierta conmoción. Por ejemplo, una estudiante me envió un mensaje de correo electrónico contándome, a modo de confesión, que estaba integrando un grupo religioso y le gustaría invitarme a una de las reuniones; incluso me decía si yo quería extenderlo a parte de mi familia o amigas. Fue una comunicación con tanto cariño que me costó muchísimo elaborar la respuesta. Le agradecí cordialmente y le dije que no podía asistir a tales eventos. Debo aclarar que este liceo es una comunidad educativa bastante reducida, con pocos grupos y docentes, y se genera un ambiente familiar en donde en poco tiempo *nos conocemos entre todos*. A esto se le suma que, como comenté, soy su profesora desde que ingresaron al liceo, así que el vínculo puede ser muy fluido aun desde la virtualidad. También estuvieron aquellos estudiantes cuya presencia fue el micrófono y la mayoría de las veces silenciado, a menudo, por los ruidos domésticos de su entorno. Sus cámaras estaban obviamente apagadas, a veces, por la poca disposición a mostrar sus casas.

Algunas ausencias me interpelaron como docente: el aula es un lugar abierto a todos los estudiantes, donde los recibo cada año, pero las pantallas no estaban habilitando esa posibilidad o, por lo menos,

tenía la sensación de que estaban aumentando la brecha de desigualdad entre estudiantes. Esta situación se fue repitiendo en varios centros educativos y, al volver, fue muy difícil de sostener.

El liceo es el lugar donde estudiantes y docentes llevamos al aula un extracto de nuestras vidas, y se configura allí una nueva subjetividad que da paso a lo nuevo; son justamente esos procesos de enseñanza y de aprendizaje puntuales y novedosos los que dan sentido al vínculo pedagógico. Ese espacio no solo es material, sino que entre docentes se configura un espacio psíquico inconsciente (Blanchard-Laville, 2001), cuya textura relacional hace singulares a esos lugares de enseñanza.

Durante el período de *virtualidad* tuve que enfrentarme con estas nuevas formas de vincularme con los estudiantes a través de las pantallas. Sigo pensando que no hay nada que sustituya la presencia, que potencia al acto educativo en sus diversas formas. Sin embargo, las pantallas pasaron a ser, por unos meses, el *simulacro* de algo, a lo que llamamos *las clases*, y que en este artículo propongo llamar *encuentros*.[69]

¿Qué hacer cuando el único vínculo que había entre nosotros era la pantalla? Es impensable, al menos para mí, hacer de cuenta que la computadora era una extensión del aula y seguir con el programa planificado como si nada hubiera cambiado. La situación de confinamiento me llevó, esta vez, a pensar en poner a disposición de estos encuentros la posibilidad de jugar desde la historia con el espacio íntimo y público en el siglo XIX y, más precisamente, con el espacio privado al que fueron sometidas las mujeres, incluyendo su educación. Tengo un vínculo, un intenso *enamoramiento* con la historia cultural en mis clases, que he tratado de analizar y problematizar en otras oportunidades (González, 2012, 2019), así que retomar esta línea no fue nada difícil.

---

69 En esto coincido con Mariana Acosta, que plantea este tipo de precisiones terminológicas en su artículo de este mismo libro.

Para trabajar sobre la vida de las mujeres burguesas y obreras europeas en el siglo XIX en esta modalidad virtual, me pareció interesante el uso de audiovisuales. Un poco más afinada mi capacidad para la edición de películas y series, elegí el primer capítulo de una serie titulada *Bridgerton*[70] y algunos fragmentos de la película *Las sufragistas*[71] que, de paso, nos introducía en la temática de los movimientos de lucha por derechos sociales y políticos de fines del siglo XIX e inicios del XX. Mi idea inicial fue trabajar las diferencias en las condiciones de vida de cada grupo de mujeres y el rol social de las mujeres dentro de una sociedad que denegaba el acceso a derechos sociales a mujeres y culturalmente las confinaba al ámbito privado.

Tomé el primer capítulo de la serie *Bridgerton* porque en este aparecen muchas escenas de la vida privada de las mujeres burguesas de la época. La casa se presenta como un lugar con disposiciones bien definidas entre los sexos. El varón de la casa —en este caso, el hermano que ocupa el rol patriarcal de la familia debido a la muerte de su padre— se desplaza por ciertos lugares como la sala de fumar, el despacho o la biblioteca, puesto que los libros siguen siendo mayoritariamente de acceso a los hombres (cf. Martin-Fugier, 2017, p. 126). Sin embargo, el papel de la madre es fundamental para este mundo que cuida tanto el ámbito doméstico como de las diversas tramas sociales que se deben mantener para ser y pertenecer a un mundo reglado por ciertos comportamientos sociales que se van imponiendo. Como plantea Martin-Fugier (2017, p. 200):

---

70 Serie dramática que se estrenó en setiembre de 2020 en la plataforma Netflix. Ambientada en la alta sociedad de Londres en la primera mitad del siglo XIX, cuando las jóvenes debutantes eran presentadas en la corte y definían su situación matrimonial. Para este caso, edité el capítulo I, en que aparecen algunas de las tramas familiares y escenificaciones de las relaciones sociales de las mujeres burguesas de la época, para particularmente prestar atención en la protagonista, quien está en edad de casarse y ser presentada en sociedad.

71 Película británica estrenada en 2015, cuyo desarrollo se centra en las primeras participantes en el movimiento británico a favor del sufragio femenino de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

> El papel principal le compete a la ama de casa, encargada de poner en escena la vida privada tanto en la intimidad familia —las ceremonias cotidianas de las comidas y veladas junto al fuego— como en las relaciones de la familia con el mundo exterior —la organización de la sociabilidad, las visitas y las recepciones—. Ella habrá de ser quien dirija el curso de las faenas domésticas de modo que todo el mundo —y el primero de todos, su esposo— encuentre en la casa el máximo bienestar.

Esta cita era uno de los fragmentos que aparecían en la ficha de trabajo que fuimos leyendo en los encuentros. «Profe, mi madre dice que mi abuela era así, ja ja». Y de a poco fueron apareciendo las otras interlocutoras que de alguna manera se sentían partícipes de lo que estaba sucediendo en esa clase, que también era en su casa. Justamente, en uno de estos encuentros la mayoría éramos mujeres del siglo XXI, intercambiando sobre la vida de otras mujeres del siglo XIX, desde nuestras casas. Un entretejido en el tiempo entre mujeres desde ese tan preciado y cuidado mundo privado e íntimo.

«Como que pasaban todo el día en esas casas, ¿no, profe?», pregunta una de las estudiantes. Y responde otra: «O sea, salían sí, pero las fiestas y esas otras cosas eran para conseguir un matrimonio. ¡Ni loca salgo con mi madre a buscar novio!». Frente a estas inquietudes, aproveché para comentarles un fragmento del tomo I de *Batlle, los estancieros y el Imperio Británico*, de Barrán y Nahum (1979), en el que se describen las horas de visita de las mujeres de clase alta montevideana, siempre acompañadas por algún familiar, y en apariciones fugaces y no muy seguidas, para tener cuidado de no exponerse demasiado. El fragmento que compartimos fue el siguiente:

> […] la mujer permanece recluida […] salvo las horas de paseo, o cuando sale para el teatro, las tiendas o las visitas, acompañada siempre de personas de su familia, padres o hermanos. Su aparición es siempre fugaz o accidental, cuidando especialmente de no mostrarse dos días seguidos, no dos veces en el mismo día. La sola excepción de aquella clausura, que recuerda a la de las ciudades árabes, y que

> presta tan singular tono a las relaciones de los sexos, es el paseo por 25 de Mayo y Sarandí que se cumple sistemáticamente con la regularidad de un rito. (Barrán y Nahum, 1979, p. 71)

Las risas y los comentarios de las madres tras bambalinas (que resuenan como ecos lejanos desde mi pantalla) no se hicieron esperar. Salvo las veces que me he encontrado a estas mismas madres en el liceo retirando las notas, hablando sobre los procesos de sus hijas e hijos, o agradeciendo por lo entusiasmados que vuelven del liceo, es la primera vez que tengo este tipo de contacto familiar. Aquí solo agrego este tipo de contactos, que en general ha sido satisfactorio, porque el vínculo con los estudiantes y algunos referentes familiares en general ha sido bastante cordial en este liceo con estos grupos. Y este episodio, inesperado, inusual, fruto de *la virtualidad*, abre una puerta para que estas madres escuchen de qué cosas hablamos, comentamos y a veces nos reímos en estas clases de Historia. La presencia de las madres desde el otro lado de la computadora y desde mi relato se volvió fundamental en estos encuentros.

Vuelvo a traer a Martin-Fugier (2017, p 207), que nos plantea que la *escenificación* de las relaciones sociales asegura la continuidad de las familias en el entramado social de la nueva vida burguesa. La madre, en este capítulo de la serie que estábamos compartiendo con alumnos y madres, es la encargada de presentar a su hija, la protagonista de la serie, en sociedad para contraer matrimonio con un candidato que asegure prestigio y riqueza a su familia. Los bailes, visitas y salidas sociales forman parte de las pequeñas ceremonias que van constituyendo la temporada de los chicos y chicas *casaderos*. La presencia de las madres es fundamental para garantizar «la buena marcha general de la fiesta, tasar las dotes y comparar entre sí los partidos a la vista» (Martin-Fugier, 2017, p. 235). Pero su presentación está reglada por los tiempos sociales, que comienzan a pesar en la protagonista, al tener una serie de percances con sus candidatos y la presión de que no se pase el momento estipulado para contraer matrimonio. Si pasado ese tiempo, que oscila entre el año y año y medio, la joven no ha encontrado ningún pretendiente, comenzarán

los rumores sobre algún motivo oculto. «Y se sospechará de que su virtud no se haya cubierto de toda inculpación y sobre todo de que su dote no debe ser suficiente» (Martin-Fugier, 2017, p. 235).

Hablamos de que las familias eran las encargadas de llevar adelante los arreglos matrimoniales, con o sin consentimiento de los jóvenes, y arreglar la tasa de las dotes y la firma de los contratos nupciales. Alguien comentó: «Al final, yo pienso que las mujeres eran tratadas como niños, les decían todo lo que tenían que hacer y encima les elegían con quien casarse». Esta intervención de otra estudiante fue muy fructífera para seguir reflexionando sobre lo poco que decidían sobre sus vidas, a pesar de tener un buen pasar económico. Dijo, con firmeza: «Pero estas mujeres no se dedicaban a limpiar y cocinar, ¿no, profe?». El comentario de Lucía fue muy interesante, ya que varias estudiantes intuitivamente estaban relacionando como tareas femeninas la limpieza y preparación de las comidas. Entonces, tratamos de imaginar qué mujeres serían en general las que se hacían cargo de estas tareas de la casa. No fue difícil.

Mi idea era contrastar con la situación de las mujeres obreras que debido a su situación económica ingresaban al ámbito laboral, y problematizar cómo este ingreso generó conciencia sobre ciertas reivindicaciones sociales, laborales, y posteriormente con respecto a la maternidad y su rol en el entramado social. Trabajamos con algunas escenas de la película que edité para estos encuentros y con el siguiente texto que describe el trabajo en las fábricas:

> En la fábrica de cerillas Bryant & May se entra a trabajar a las 6:30 de la madrugada en verano y a las 8 en invierno, y se acaba a las 18 horas. Se para una hora para la comida y media para el desayuno. Esta es la jornada de trabajo de las empleadas en la fábrica, que han de permanecer todo el día de pie. El *espléndido* sueldo de 4 chelines a la semana puede verse reducido por multas: si las jóvenes tienen los pies sucios, o el banco de trabajo desordenado, se les aplica una multa de 3 peniques, y en algunos departamentos se les impone una multa igual por hablar. Una chica fue multada con un chelín por dejar que una red se enrollase en una máquina para evitar que le cortara los

dedos; le dijeron con brusquedad que cuidara de la máquina y que «no se preocupase por sus dedos». El sueldo incluye el deber de aguantar las bofetadas que, cada tanto, suelta el encargado. Estas trabajadoras comen en el mismo lugar en el que trabajan. El veneno del fósforo penetra en ellas mientras mastican la comida y les corroe los huesos. Si el encargado ve inflamarse la cara de una chica, reconoce la señal, y la joven es despedida temporalmente, sin sueldo. (Texto adaptado de Annie Besant, citado en Ayuso López et al., 1997)

Lucía volvió a intervenir cuando empezamos a trabajar con los textos que mencionaban características de las mujeres obreras: «Las mujeres burguesas vivían mejor porque tenían plata». «Bueno, pero solo vivían para estar en sus casas con sus maridos», respondió otra estudiante. Fue interesante el debate que se abrió aquí, ya que no solo desde los estudios historiográficos se ha investigado sobre el papel de sometimiento de las mujeres burguesas en el siglo XIX, sino que existe una amplia gama de producciones audiovisuales con este tipo de autocrítica (no solo las nuevas plataformas trabajan esta temática, también hay películas clásicas que vuelcan críticas sobre el lugar de las mujeres en la sociedad).

Siempre me ha resultado difícil desarmar la idea de que las obreras eran mujeres desgraciadas debido a la pobreza y las burguesas debido a su condición económica rebosaban de felicidad. Tal vez aquí vuelve a cruzarse el presente, indisociable para comprender el pasado, y la ilusión de que el dinero todo lo puede. La mayoría de las estudiantes de este liceo provienen de familias que sus condiciones materiales se asemejan a las de la clase obrera que trabajamos en esos encuentros. En sus comentarios siento que hay una ilusión propia de nuestra época de romantizar cierto estatus social asociado a la felicidad. Así que trabajar con palabras como *sometimiento* o *reclusión doméstica*, e incluso *violencia* o *abuso* hacia mujeres de distintas clases sociales en el siglo XIX es una ocasión invalorable para intentar deconstruir una mirada idílica o dicotómica que se genera cuando se traen textos sobre las diferentes formas materiales de vida de estas mujeres.

Para la frialdad de las pantallas, y un poco para mi sorpresa, los fragmentos audiovisuales mostrados lograron un clima de participación bastante interesante y fueron muy reveladores para generar preguntas. Lo más interesante fue que la charla derivó a otras aristas cuando comenzaron a preguntarme por la educación de las mujeres: «Profe, las mujeres no iban a la escuela, ¿no?», «¿Eran analfabetas las obreras?», «Por lo que vimos en el capítulo, las mujeres burguesas se dedicaban a la casa y a conseguir marido. La escuela y el liceo eran algo destinado para los hombres, ¿no?».

Después de esta última intervención aproveché una escena del capítulo que vimos donde las mujeres de la casa se juntaban a determinada hora a bordar, para relacionarlo con su comentario y trabajar sobre cuáles eran las habilidades que socialmente estaban bien vistas para las mujeres de «buenas familias» en pos de ser buenas esposas. Así fue que un día terminamos cantando el *Arroz con leche,*[72] con ayuda de algunas mamás detrás de cámaras, a sabiendas de que ya no es una canción que esté familiarizada con estas nuevas generaciones. Aunque sobre el final de nuestra sesión virtual, una estudiante dijo: «Profe, yo sé la versión feminista del arroz con leche»,[73] y concluimos este encuentro con esta reversión compartida. Otros tiempos y relatos están asomando en las adolescentes de esta época, distintos pliegues entre el pasado y el presente configuraron en este encuentro una forma de mirar el pasado. ¿Por qué existe una versión

72 Esta canción me ayudó bastante para enfatizar en los conocimientos elementales de las niñas del siglo XIX. Como afirma Mayeur (1993, p. 281), «las niñas deberían aprender a hilar, coser y cocinar, mientras que los varones se iniciarán en las matemáticas y geografía».

73 Las movilizaciones del 8 de marzo comienzan a masificarse luego del 2015, a partir del movimiento Ni Una Menos en Argentina, expresión masiva destinada a visibilizar la violencia por motivos de género. A partir de entonces, los cánticos de estas movilizaciones feministas resultan originales y novedosos. Una de las opciones es tomar viejas canciones y devolverles una expresión de reivindicación de lucha feministas como, por ejemplo, el *Arroz con leche*. La versión cantada por la estudiante dice así: «Arroz con leche, yo quiero encontrar a una compañera que quiera soñar, que crea en sí misma y salga a luchar por conquistar sus sueños de más libertad. Valiente sí, sumisa no. Feliz, alegre y fuerte te quiero yo».

feminista del *Arroz con leche*? ¿Cómo lograron comprender el pasado a través de una expresión del presente? Este juego de temporalidades estuvo presente en *la virtualidad*. No pueden desprenderse de su presente para mirar lo que sabemos acerca del pasado.

Hay algo más aquí. Estas escenas de niñas bordando en un salón de la casa, hablando de los quehaceres de una señorita o de lo poco convincente que suena casarse con alguien a quien ni siquiera conocen, es parte de un saber sobre el pasado que estuvo sumergido por mucho tiempo. Lo vistoso, lo escrito y lo que se llamó por mucho tiempo *historia* fue el relato de hombres blancos europeos conquistando, dominando más allá de Europa. Los estudios de género y de las mujeres forman parte de una línea de investigación que irrumpe en este relato hegemónico y que transforma las narrativas sobre el pasado. Y también llega a las aulas, presenciales o virtuales.

Cerrado este encuentro, me quedé pensando en el interés que mostraron los estudiantes de indagar sobre la educación de las mujeres. Paradojalmente, cuando al encuentro siguiente comenzamos a hablar sobre este tema, comencé diciendo que la educación de fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX eran en sus casas para aquellas familias que podían costear un instructor o instructora para sus hijos, costumbre que provenía de épocas anteriores también. Hablar de la educación como parte del ámbito doméstico, con mis estudiantes desde nuestras casas, fue como una vuelta al pasado, porque después de todo estábamos hablando en una clase de Historia fuera del liceo y con todos los ribetes que trajo abrir las puertas del ámbito doméstico a la educación. Yo estaba en sus casas, en la de cada uno, porque el Zoom es radial y no grupal, en el sentido que lo es la clase del liceo.

En el siguiente encuentro empezamos hablando de las diferencias sociales y sexuales con respecto al acceso a la educación y de qué tipo de habilidades y conocimientos podían ser adquiridos por varones y por mujeres. Comentamos que los hijos varones podían estar a cargo de un preceptor, quien muchas veces era el propio pa-

dre, o podían asistir a un internado o liceo para prepararse para bachiller.[74] Los estudios eran pagos y, generalmente, si existía alguna beca estaba destinada a las familias más distinguidas (Martin-Fugier, 2017, p. 291).

Hablamos también sobre el proceso de expansión de la educación a nivel institucional y su proceso de laicización, que comenzó en este siglo y con acceso más que nada para los hijos varones. Para las adolescentes mujeres, la responsabilidad recaía en las madres, quienes preparaban a sus hijas para ser buenas esposas y también buena maestra o preceptora en el futuro para con sus hijas e hijos. Porque el valor de los conocimientos que adquirían las mujeres no era tanto para sí, sino para formar a otros. Como plantea Mayeur (1993, p. 293), «el tema de la madre educadora habrá atravesado el siglo». La enseñanza secundaria femenina, plantea Martin-Fugier (2017, p. 234), «no tuvo nunca por objeto preparar para el bachillerato, único acceso posible para la universidad». Y continúa con énfasis que, para la adolescente burguesa, el destino de su educación estaba marcado por su género y su rol en la sociedad, ya que estudiar significaba *prepararse para el desempeño de su papel de mujer de casa: mantener una, dirigir la servidumbre, ser la interlocutora de su esposo y la educadora de sus hijos.* Este tipo de menesteres no necesitan una preparación en habilidades y conocimientos científicos ni estudiar idiomas, *basta con un barniz de cultura general, artes de adorno —música y dibujo— y una formación doméstica teórica y práctica: cocina, higiene y puericultura.* Este tipo de habilidades bastaba para ser una *dama educada* en las labores más importantes acordes a su rol.

---

74 En 1912 se creó la sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres (denominada la «femenina»), en el gobierno de Batlle y Ordóñez, justamente para dar una oportunidad a las mujeres cuyas familias se oponían a la educación mixta, todavía en 1912. En Uruguay, la educación separada de niñas y varones sobrevivió hasta bien avanzado el siglo XX en la mayoría de los institutos privados que empezaron a ser mixtos hacia los años 1970, comenzando con educación primaria y, bastante después, secundaria.

Seguramente hubiese algunas madres escuchando mis intervenciones, ya que fue muy común verlas, saludarlas o darme cuenta de las distintas interacciones de los estudiantes con los adultos del entorno, generalmente, madres. ¡Qué encrucijada la de este tiempo! Madres escuchando a una profesora, que también es madre, que escucha a la maestra de su hijo cuando le toca su encuentro virtual. El tema de las mujeres-madres-educadoras también atravesará este siglo XXI.

«Profe, qué horrible, yo no quiero cocinar para mi marido, yo quiero cocinar rico para mí», planteaba la misma estudiante que dos días antes me había invitado a un Zoom de su comunidad religiosa. En consonancia con su intervención, aparecen las de otras compañeras y algún compañero también se dispone a seguir con la charla. «Entonces, ¿si una mujer quería estudiar algo, una profesión, no podía?», planteó Martín.[75] Esta y otras intervenciones me dieron paso a trabajar la presencia de los hombres profesionales en el relato histórico, debido a esta concepción sobre el *segundo sexo* resguardado a otros pormenores del ámbito privado.

Lo sucedido hasta aquí me dejó pensando en lo inédito que fue en mi experiencia como profesora atravesar un tiempo de encuentros desde mi casa, llegando de forma radial a las casas de mis estudiantes, colocando el ámbito doméstico como pieza fundamental entre la historia, los estudiantes y yo. En ese contexto de confinamiento fue un poco más fácil empezar a imaginar cómo se educaban esos niños y niñas del siglo XIX, quienes sostenían las labores domésticas en esas casas, y qué roles cumplían las mujeres en ese entramado doméstico y público. Este tiempo tuvo su final cuando por fin volvimos al liceo y a las aulas. La vuelta al ámbito público nos llevó un tiempo

75 Aquí quisiera mencionar el caso de Paulina Luisi, primera egresada mujer de la Facultad de Medicina en Uruguay, sufragista y activista feminista que demostró formar parte de una generación de mujeres que rompieron con esos mandatos sociales y culturales impuestos a las mujeres. Escribo aquí esta mención porque en el momento no se me vino a la cabeza, y no fue una parte de la intervención del encuentro. Pero lo tendré presente para próximas instancias.

de adaptación, a los estudiantes que siguieron estos encuentros, a los que nunca estuvieron y a los que aparecieron de forma intermitente.

La vuelta al aula: incertidumbres y desafíos

Este apartado está destinado, entonces, a analizar la transición a *la presencialidad* durante el año 2021. Me vi en la encrucijada de tomar algunas decisiones con respecto al curso, ya que la mitad de los estudiantes de mis clases no estuvieron en contacto vía plataforma ni asistieron a los encuentros virtuales. ¿Cómo retomar lo trabajado desde *la virtualidad*? ¿Qué enlazar de lo conversado en los encuentros virtuales con la mitad de la clase, cuando hay otros estudiantes que comienzan el curso desde cero? ¿Cómo hacerlo?

Volver a ver a mis estudiantes luego de varios meses de construir un vínculo con algunos de ellos a través de las pantallas de nuestras computadoras... o teléfonos para algunos de ellos, dejando materiales en el liceo para otros, fue un momento de incertidumbre, de alegría y de un cierto miedo a no saber cómo seguir el rumbo del curso. ¿Qué significaba volver? Para muchos, un tiempo muerto, un cierto paréntesis inactivo en que la plataforma CREA y los encuentros por Zoom fueron parte de algo que se volvió inaccesible. Para algunos fue un intervalo parecido a las vacaciones: si no había clases en el liceo, no había clases en general. Una situación muy parecida sucedió en el año anterior, en 2020, cuando muchos estudiantes dejaron literalmente de contestar o entregar tareas por la plataforma y de sumarse a algún encuentro sincrónico. Con esos mismos estudiantes me reencontré en esta segunda vuelta como empezando de cero.

Este reencuentro tuvo varias interrogantes para ellos también:

> —Profe, ¿vamos a empezar imperialismo?
> —¡Qué buena la serie que vimos por Zoom!
> —¿Qué película, profe?

—Yo estuve llenando algunas fichas, pero algunas cosas no entendí.

—Yo no pude hacer nada, pero le puedo explicar lo que pasó.

Yo no quería explicaciones, porque tampoco lo que hicimos fue parte del curso *normal* de mis clases, sino una invitación a tener unos encuentros más disfrutables frente a la situación que estábamos viviendo. Lo de disfrutar es una característica que me atraviesa en mi rol docente. Cuando ingreso al aula, en general, mi objetivo es que pasemos un momento agradable. Para mí, dar una clase de Historia es conectar con algo que me gusta hacer, lo elijo a pesar de, y quiero que eso se transmita y traspase mi relato. Esto no quiere decir que deje de lado el contenido; por el contrario, trato de incorporar nuevas líneas de investigación, temáticas y estar al tanto de nuevas lecturas. Nunca estoy muy conforme con las planificaciones, siempre falta algo o queda pendiente alguna cosa por leer o agregar, pero el placer de contar historias en el aula es una huella que me caracteriza. Y con la pandemia y los encuentros virtuales algo de eso hubo. Más allá del padecimiento que antes mencioné sobre la virtualidad, intenté llevar una propuesta que fuera disfrutable para todos. Entiendo que este código, el de disfrutar, no forme parte de la línea tradicional de la enseñanza, que implica en primera instancia privilegiar una clase sólida, con amplio bagaje de conocimiento y lectura, y a veces también podían ser disfrutables, sin ser esta la clave principal.

Por segundo año consecutivo reiniciamos las clases con barbijos y mucha incertidumbre por lo que se venía. Haciendo un paralelismo con la educación del siglo XIX, este espacio perteneciente al ámbito público, la clase, parecía extraño, como si tuviésemos que volver a rehabitarlo desde cero. El nuevo lenguaje pandémico, que Andrea Garrido analiza de forma interesante en su artículo, parecía muy propio en algunos y totalmente desconocido en otros. Entre algunos que habíamos habitado un *tiempo sincrónico* desde nuestras casas, que tampoco significaba que lo entendiéramos del todo, sino que había cierto *secreto* que compartimos desde la reclusión doméstica y que nos dio cierta complicidad.

También en ese momento fue fácil para mí intentar imaginar a aquellas institutrices que llegaban a instruir a las niñas y niños, de manera diferenciada, en ese caso, al ámbito doméstico. Y ahora me encontraba en la encrucijada de recibir en esta aula a estudiantes que por diversas razones no estuvieron en esos encuentros virtuales. Una de estas razones está relacionada con condiciones materiales inadecuadas para tener encuentros sincrónicos: en general, utilizan el celular de una madre, padre o familiar y acceden cuando estos vuelven de trabajar, o se conectan a través de la red de internet del vecino, o directamente no tienen dispositivos en condiciones de instalar aplicaciones como Zoom. Al igual que en el siglo XIX, hubo momentos educativos para algunos, y para otros una vuelta al ámbito doméstico pero como colaboradores de tareas familiares o simplemente para dejar matar el tiempo hasta volver a *la presencialidad*.

Aquí recordé un texto que trabajo en clase desde este año con la reforma escolar, para comprender cómo se concebía a la infancia pobre en el siglo XIX y las resistencias de las familias para adherir a la escolarización de sus hijos e hijas. Este texto de María Laura Osta (2021, p. 64) plantea las dificultades de adhesión a la escolarización de las familias más pobres de la sociedad uruguaya debido a la concepción de la niñez y su función dentro del funcionamiento familiar. Plantea que la infancia pobre del Uruguay del siglo XIX «era equiparada a un adulto en pequeño; tempranamente se transformaba en una fuente de recursos económicos, ya que el trabajo infantil era parte de la dinámica familiar (Osta, 2020, p. 64). Las labores de niños y niños también estaban divididas por sexo y género. «Las niñas generalmente cuidaban a sus hermanos pequeños y realizaban tareas domésticas, y los varones salían a ganarse la vida como ayudantes en talleres, mercados, plantaciones, etcétera» (*idem*). Las tareas asociadas al ámbito reproductivo y de cuidado recaían sobre las niñas, que las hacían sin recibir remuneración a cambio, como un ensayo de lo que sería hacer este tipo de labores el resto de sus vidas sin ser consideradas como parte de un trabajo productivo, pero sí como *cualidades femeninas* propias de su género. Los niños comenzaban

desde pequeños a comprender que formaban parte del mundo productivo del trabajo y recibían a cambio de sus labores de ayuda cierta remuneración. De este modo, plantea Laura Osta (2020, p. 64) que «se naturalizaba la reproducción de los roles sociales tradicionales de una sociedad patriarcal, asignados según el sexo».

En esta clase tengo muchos estudiantes que durante la pandemia afianzaron este tipo de tareas: cuidado de hermanos, abuelas, tareas domésticas, mientras padres y madres trabajaban, y colaboración con tareas laborales. También están los estudiantes que no salieron de sus casas o simplemente pasaron de receso liceal, pero de todas maneras se mantuvieron por fuera de esos encuentros radiales donde hubo cierta *envoltura psíquica* parecida a una clase. Tuve una tarea por delante y fue crear el lazo educativo que configura a todos esos estudiantes que volvieron a estar sentados en un aula nuevamente, frente a una profesora de Historia.

Dentro de las dificultades que experimentamos durante los tiempos *virtuales*, había algo que para mí era un punto a favor, y es que conocía a todos los estudiantes desde el primer año de ciclo básico. De alguna manera, fui conociendo de forma más singularizada cada trayectoria educativa y cómo se fueron superando o saltando las barreras de aprendizaje en estos tres años. Otros colegas, algunos de los cuales escriben en este libro, están precisamente en la situación opuesta, con solo caras o cuadraditos con cámaras apagadas.

Durante las primeras clases presenciales oscilé entre empezar de cero con nuevos contenidos del programa o hacer una especie de repaso para algunos, que era *lo nuevo* para otros, siempre con la idea de que lo anterior no había sido un tiempo de aula, pero que parecía valioso para aquellos estudiantes que recordaban lo que habíamos intercambiado en esos encuentros virtuales.

Entonces, una de las apuestas en esta etapa fue el trabajo colectivizado entre pares para lograr la trasmisión de contenidos trabajados en la virtualidad —los textos leídos y las distintas charlas que tuvieron lugar— a otros estudiantes que no accedieron a ellos. Eso que hoy en día se llama *colaborativo* tiene sus raíces en un método

de educación bastante antiguo como el lancasteriano.[76] Quitando todos los ribetes morales y disciplinarios de esta institución, me vi *monitoreando* a los estudiantes para que los contenidos trabajados en los encuentros sincrónicos pudiesen llegar a todos en el menor tiempo posible. Otro pliegue más con el pasado que le da una textura de recorrido histórico a la educación durante este período de año pandémico.

Finalmente, a la hora de evaluar, les propuse trabajar con las diferentes construcciones del siglo XIX y principios del XX que se encuentran en los barrios cercanos al liceo: Villa Colón, Lezica y La Tablada.

En su artículo, Andrea Fernández analiza su trabajo de caza de fotografías y visita a las distintas construcciones del barrio, pero como una práctica sistematizada y sostenida en el tiempo durante varios años. En este caso, fue una improvisación debida a las ganas de salir del aula y hacer algo diferente. Esta zona tiene mucho acervo arquitectónico para trabajar la época del programa de tercero; sin embargo, por primera vez empezaba a trabajar con estas huellas materiales, teniendo como excusa la circulación por el barrio tras el confinamiento. Después de varios meses sin verlos, la evaluación clásica del escrito me parecía obsoleta y sin sentido, ya que lo que necesitaba era motivarlos y generar un entusiasmo por estar allí, en el liceo, nuevamente.

Bajo la consigna «En mi barrio hay historia», les propuse que eligieran dos construcciones del siglo XIX y principios del siglo XX, que tomaran fotografías y buscaran información de cada una de ellas para exponer oralmente en clase. Nada nuevo hasta aquí, si tenemos en cuenta que a comienzos del siglo XIX surge una nueva corriente

---

76 El modelo de escuela lancasteriana consistía en que los alumnos mejor capacitados enseñaran a los menos preparados. El maestro era el encargado de orientar a los monitores para que enseñaran a sus compañeros en pequeños grupos. Se fortalecía una concepción de la educación moral centrada en la obediencia, el orden y la disciplina. En Uruguay fue impulsado en el período de la Provincia Cisplatina, cuya duración fue breve.

pedagógica basada en el experimentalismo y la construcción del conocimiento fuera del aula. El escolanovismo estuvo presente en esta propuesta, tratando de encontrar en la salida del aula un escape al confinamiento y llevar la clase de historia más allá del aula y más cercana al barrio donde habitan los estudiantes.

Y, como aquella escena de la película *La lengua de las mariposas*[77] en que el maestro salía de recorrida con sus alumnos en busca de la naturaleza que había sido narrada en el aula, a la hora de presentar sus trabajos hice un recorrido mental y relatado junto a los estudiantes de las distintas construcciones del barrio: el castillo Idiarte Borda, el hotel Giot, el hospital Saint Bois, el Colegio Pío y el edificio de La Tablada. Este último fue un gran hallazgo de ese año, que me llevó a visitarlo en el Día del Patrimonio y a contactar un equipo de extensión universitaria, de cuyo contacto surgió un proyecto que dura hasta el día de hoy que me ha llevado a trabajar la historia del Uruguay del siglo XIX desde ese lugar histórico: desde que fue usado como principal mercado de ganado del siglo XIX, como centro de detención clandestino en el periodo de la dictadura cívico-militar (1973-1985), como cárcel de menores y de adultos y, actualmente, como sitio de memoria.

No es este el artículo para explayarme sobre esta experiencia, pero sí debo afirmar que el deseo de salir del aula en ese momento particular me llevó a contactar con este lugar, que me generaba curiosidad desde aquel primer año en que empecé a trabajar en ese liceo.

---

77 Es una película española estrenada en 1999. Situada en la España de 1936, trata de un veterano maestro que tratará de transmitir sus conocimientos sobre la naturaleza, literatura, música, etc. Pero en tiempos de guerra civil, el maestro se verá cuestionado por su oposición al alzamiento franquista.

Reflexiones finales

> Imaginar retrospectivamente una coherencia no significa inventar o fantasear: quiere decir tantear un significado global a partir de la autoría, ensayar un hilo conductor que tenga que ver con ese historiador preocupado básicamente por los mismos temas, por los mismos enigmas históricos, por las mismas ignorancias. Uno puede cambiar de asunto o de cronología, pero el acicate suele repetirse y perdurar: aquello que se desconoce y que con obstinación tratamos de abordar y quizá de aclarar. (Serna y Pons, 2020, p. 328)

Este artículo ata de forma imaginaria una trama en torno a la educación vista desde mi lugar de profesora de Historia en condiciones inaugurales para todos los que nos desempeñamos en las aulas. He trazado una serie de conjeturas con respecto a lo que fue para mí la historia en casa y la vuelta al aula, analizadas a la luz de algunos pliegues que surgieron en el intercambio con los estudiantes y que marcaron ese juego de mirar el pasado desde el presente, imaginando lo que fue, pero sin poder desprenderse de la mirada contemporánea de la realidad.

Como plantea Lowenthal (1993, p. 58), el pasado «es en parte un producto del presente; nosotros continuamente damos nueva forma a la memoria, reescribimos la historia». Sin dejar de exponer esa *extrañeza* de un pasado del cual solo quedan vestigios y —al decir de Lowenthal— que se presenta como inentendible cuando «los modernos pierden en el pasado las comodidades de su propio tiempo».

Una vez vivida la experiencia de *la virtualidad*, se me volvió imperioso pensar en la vuelta al estado anterior de cosas. Y ese retorno significó valorar lo importante del otro en presencia, en carne y hueso, y la necesidad de seguir alojando las subjetividades de nuestros estudiantes con gestos pedagógicos que habiliten eso que llamamos *la clase*. El deseo de volver y el pensar el cómo me volvió una estratega en el *arte del ensamble*; el querer colectivizar para todos y salir a la búsqueda de algo nuevo por el barrio fue necesario para no sentir que esos meses de confinamiento y *sincronicidad* fueron un pasatiempo para un grupo que no conformó la totalidad de la clase.

Este año retomé la misma temática con los grupos de tercero, con el mismo objetivo de disfrutar ante todo de la clase y de sus posibles repercusiones en los estudiantes. No solo hubo distintas repercusiones y mucho interés en los contenidos propuestos, sino que esta vez se animaron a intercambiar a través de producciones audiovisuales y presentaciones digitales que elaboraron en equipo, con grupos de estudiantes de primero y segundo año del liceo, de los que surgieron debates interesantísimos entre ellos. Valoro muchísimo este tipo de experiencias, que evocan una vez más la cercanía del encuentro, la importancia de la presencia de los cuerpos y las palabras en la educación, al menos para el ciclo básico, donde trabajo hace varios años.

Referencias bibliográficas

AYUSO LÓPEZ, T., et al. (1997). *Fuentes documentales sobre el trabajo de las mujeres*. Madrid: Akal.

BARRÁN J. P., y NAHUM, B. (1979). *Batlle, los estancieros y el Imperio Británico*. Tomo I, *El Uruguay del 900*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009). *Los enseñantes entre el placer y el sufrimiento*. México: Universidad Veracruzana.

DUBY, G., y PERROT, M. (1993). *Historia de las mujeres en Occidente*. Tomo 4, *El siglo XIX*, Madrid: Santillana.

GONZÁLEZ, L. (2012). Un lugar para los sublaternos en mis clases de historia. *Cuaderno de Historia*, 7, 79-100.

GONZÁLEZ, L. (2019). ¿En serio vivían así? Una experiencia en el aula sobre la astucia y la brevedad de la vida. *Cuaderno de Historia*, 18, 223-244.

LOWENTHAL, D. (1993). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.

MARTIN-FUGIER, A. (2017) Los ritos de la vida privada burguesa, en Ph. ARIÈS y G. DUBY, *Historia de la vida privada*. Tomo 4, *De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial* (pp. 199-268). Barcelona: Penguin Random House.

OSTA, L. (2020). *La infancia del torno*. Montevideo: Flacso.

SERNA, J., y PONS, A. (2020). Carlo Ginzburg. Cuando el historiador amoneda un símbolo. *Historia y Memoria*, núm. especial, 307-345.

Gabriela Rak

Del otro lado. Reflexiones a partir de una experiencia[78]

Un acontecimiento vivido es finito.
Un acontecimiento recordado es ilimitado.
Walter Benjamin

Introducción. Nuevas aulas

«Buenos días, profe». «Buenas tardes, profe». «Hola». «Hola, profe, ¿cómo estás?». Uno a uno, iban entrando a *clase* mientras les daba ingreso desde la sala de espera. Podían ser las 7.30 de un martes o un jueves; o las 10.00 de un lunes o viernes; tal vez las 16.15 de un miércoles. Nombres sin rostro en la absoluta mayoría de los casos, nombres que ya podía recordar de memoria, pero a los que no me era posible adjudicar una identidad, un portador. Podía repetir sin dificultad la mayoría de la lista de integrantes de cualquiera de los grupos, pero no sabía verdaderamente quiénes eran. Quizás apenas fragmentos: Camila[79] me decía que sufría de jaquecas y que toleraba con dificultad las horas de pantalla, «por eso si me llego a ir no es que no me importe, profe. ¿Usted me graba la clase? Así la voy escuchando

78 Este artículo fue presentado como trabajo final del Seminario Internacional sobre Teoría y Práctica de la Enseñanza de la Historia, organizado por la Red de Especialistas en Docencia e Investigación en Enseñanza de la Historia (RED-DIEH) y el Observatorio de la Historia y su Enseñanza (OHYE), México, febrero-junio de 2022.

79 Los nombres de los estudiantes fueron modificados para proteger su identidad.

cuando me siento mejor». Tadeo tenía problemas de tartamudez y no le gustaba hablar, por eso sólo intervenía por el chat. Pamela entraba siempre contenta y aclarando con total desenfado que la clase la estaba viendo desde la cama, porque cuando terminara la seguidilla de videoconferencias de la mañana, seguiría durmiendo. Diego prendía la cámara, pero no le gustaba mostrarse, así que apenas era visible su computadora reflejada en un espejo y el gato (¿gata?) blanco que le gustaba cruzarse por delante de la pantalla de vez en cuando. Analía me confesó que su abuela es profesora de Historia, me advirtió que le gusta y que sabe del tema. A Sergio también le gustaba la historia y la clase, lo demostraba y ponía en palabras por las dudas, pero estaba muy poco dispuesto a hacer las actividades en la plataforma, eso sí que no le interesaba. Vicente se mostraba muy inquieto por el anarquismo, me decía que su tío es anarquista y que le había explicado sobre estas ideas. Las comentó a la clase, y el anarquismo del tío de Vicente resultó algo extraño, no quedaba claro si se debía a que él no comprendió las explicaciones o a que el tío poseía una interpretación un tanto particular de esta ideología. Gabriel reclamaba todo el tiempo que volviera a la diapositiva anterior del *power point*, porque aún no le había sacado captura de pantalla. Y todas las clases yo le reiteraba que la presentación estaba en el curso dentro de la plataforma, que podía verla allí, que se concentrara en lo que estábamos trabajando y luego la consultara. Federico, Martín, Fernando, Andrea eran muy reflexivos, siempre hacían aportes interesantes aunque, claro, apenas eran voces para mí «del otro lado»; no conocía sus rostros, salvo por la foto en la libreta docente que tenía al menos tres años, se la sacaron en el momento en que se inscribieron en el liceo. ¿El resto? Silencio y opacidad.

Las clases empezaban en el living o en la cocina de mi casa; en algún momento de la tarde, y si había sol, quizás llegaran al patio cerrado. Para otros sería un escritorio, un cuarto, un garaje reciclado en salón de clase. Los espacios en general fueron compartidos con otros, que *teletrabajaban*, *teleestudiaban*, o llegaban de actividades que solo se realizaban presencialmente.

La situación que me propongo analizar se produjo en este particular contexto de trabajo. Generó múltiples cuestionamientos en mí, tanto sobre mis prácticas en estas nuevas condiciones de producción como sobre la necesidad de pensar lo que pueden disparar las herramientas y prácticas *de siempre*, en apariencia tan pertinentes en la presencialidad. Sin embargo, de pronto se revelan complejas, esquivas o persecutorias en *la virtualidad*, considerando además los marcos sociales, políticos y de vigilancia panóptica que se han producido en pandemia para muchos colectivos docentes. Comparto entonces con ustedes algunas de estas vivencias y reflexiones.

Comenzaré describiendo la situación que originó este trabajo en el apartado que he titulado «Los jueves al sol». Luego, en «La mirada de los otros», propondré algunas posibilidades para considerar hasta qué punto el contexto pudo haber operado a favor de un cierto fortalecimiento de instrumentos y formas de control sobre la práctica educativa durante esta nueva situación. En este sentido, es posible entender que se produjo una lógica según la cual las tareas y el trabajo habitual pasaron a tener fuertes cuestionamientos *no técnicos* sino de otra índole, que afectaron en alguna medida el clima en que debimos desempeñarnos los docentes. Finalmente, en el último apartado, me propongo abordar las diversas variables que contribuyen a configurar la mirada e interpretación de los estudiantes sobre la enseñanza que ofrecemos —por ejemplo, trabajar con una caricatura ya centenaria— y de qué forma esto se encuentra muchas veces significativamente alejado de lo que el imaginario social parece creer que sucede en nuestras clases.

Si bien la distancia a que me refiero no es producto exclusivo de las condiciones que estableció la pandemia, sino una tensión siempre presente y que me ha venido preocupando en forma creciente, entiendo que el nuevo contexto ha facilitado su profundización. Estos aspectos antes señalados y que confluyeron en las condiciones en que hube de enseñar en el período 2020-2021, entiendo que pueden explicar lo ocurrido con la situación que dio origen a este trabajo.

Los jueves al sol

Nos encontrábamos abordando la Revolución Industrial en sus diferentes fases con un grupo de tercero de educación media (curso al que he vuelto después de muchos años). Entre los diversos aspectos tratados en la temática, estábamos centrados en ese momento en caracterizar la visión, intereses y perspectivas de los dos grupos sociales claramente protagonistas de este proceso: los burgueses y los trabajadores. Habiendo dedicado clases anteriores a los primeros, nos enfocaríamos ahora en los obreros.

Eran las 8.10 de la mañana de un jueves, ya habíamos abordado la conformación de los sindicatos, la emergencia de nuevas corrientes ideológicas como los socialismos, del marxismo al anarquismo. Nos disponíamos a analizar una caricatura sobre el sistema capitalista que es generalmente conocida como «la pirámide del capitalismo». Es, sin duda, una representación mordaz de los diferentes sectores sociales dentro del sistema, y sus *funciones* o roles, vista desde la perspectiva del Sindicato de Trabajadores Industriales de los Estados Unidos. Fue publicada en su boletín en 1911. La ilustración en cuestión se basa en imágenes similares más antiguas. En 1900 ya había sido utilizada por el Partido Laborista belga durante su campaña electoral. Tituló su pirámide como *Pyramide à renverser* («una pirámide que debe ser dada vuelta, invertida, también podría ser tirada abajo»). Al año siguiente, en 1901, Nicolas Lokhoff, de la Unión de Socialistas Rusos, publicó una pirámide similar en la que representaba el orden jerárquico del Imperio Ruso. Por tanto, la imagen en que centraríamos nuestro análisis era una adaptación de otras representaciones anteriores y similares.

Iniciamos el trabajo reflexionando sobre el contexto de creación de la caricatura y de las intenciones que podía albergar una publicación sindical a la hora de construir una imagen crítica sobre el capitalismo y sus diversos actores sociales, dirigida a los trabajadores, a los que obviamente buscaba concientizar en ese sentido.

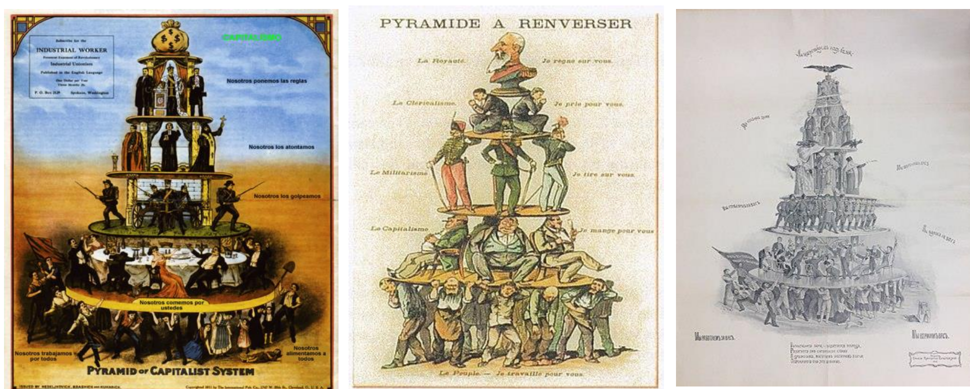


Imagen 5. De izquierda a derecha: *Pirámide del capitalismo* (1911); *Pirámide para invertir, propaganda electoral* (1900); *Pirámide social del Imperio ruso* (1901)

A continuación, les solicité a los estudiantes que fueran señalando, desde la base hasta la cúspide, quiénes estaban representados en la imagen y qué decían las leyendas que acompañan cada tramo de la pirámide. Les propuse identificar la visión del sistema que entendían que transmitía la caricatura. Luego los consulté sobre si encontraban alguna conexión entre ese mensaje y las características de las ideologías que habíamos abordado en la clase. No les era un trabajo desconocido, puesto que ya habíamos realizado un ejercicio similar cuando —a partir de una serie de escenas de la película *Daens* (Stijn Coninx, 1992) que involucraban diferentes situaciones protagonizadas por la burguesía— debían identificar aspectos de la ideología liberal en sus planteos.

Dimos comienzo al análisis de la caricatura y, para mi sorpresa, los alumnos se mostraron muy entusiasmados. Les pedí que miraran primero la base de la pirámide, y les pregunté: «¿A quiénes les parece que se representa en ella?». Rápidamente respondieron: «A los trabajadores» y afirmaron darse cuenta gracias a sus ropas y a las herramientas que portaban. Pregunté entonces a qué pensaban que se debería que la imagen viniera acompañada de dos leyendas que expresaban: «Nosotros trabajamos por todos» y «Nosotros alimentamos a todos». Algunos estudiantes señalaron que se intentaba presentar el

trabajo de la clase obrera como el que mantenía a la sociedad generando los recursos para todos.

Pasamos entonces al segundo tramo de la pirámide, y les pregunté cuál era el sector social que aparecía allí. Juliana y Ramiro respondieron que era la burguesía, porque los hombres estaban con traje y las mujeres vestidas de fiesta. «Profe, están como en las pinturas que mostraste de la belle époque», dijo uno de ellos (mientras se encendía el contorno del rectángulo negro con el nombre en el lugar en que debería aparecer su rostro), si en efecto prendiera la cámara en algún momento de la clase. Analía agregó que, además, la leyenda que acompañaba a ese escalón decía: «Nosotros comemos por ustedes», y los únicos que estaban en esa situación sin dudas eran los que pertenecían a la alta burguesía, porque recordaba que esa clase social *no era toda igual,* había burgueses que *no eran tan ricos*.

Luego establecimos quiénes eran los personajes ilustrados en el tercer escalón. Vicente dijo que tenían armas, que parecían policías o militares. Volví a compartir la imagen en Zoom y, antes de que pudiera preguntar sobre el texto que complementaba el contenido de ese tramo, un compañero del grupo —a quien no pude identificar porque usando esa función de la videoconferencia ya no podía ver ni siquiera los nombres de los estudiantes— me preguntó: «Profe, ¿por qué dice "nosotros los golpeamos"?». Volví entonces a mirar la pantalla y le devolví la interrogante: «¿Qué es lo que a ti te parece?». Me dijo que no se daba cuenta de la razón. En ese momento, Fabricio apuntó que, seguramente, era «por las huelgas y las protestas, ¿no?», como a veces estaban prohibidas y por los disturbios que hacían. «Sí, claro —respondí—, muchas veces las movilizaciones no eran autorizadas, o los obreros atacaban las fábricas, y por eso también la policía los reprimió». En ese momento volví a compartir pantalla así que no logré ver a la estudiante que hablaba, una vez más: «Pero, profe, no entiendo una cosa, ¿los soldados y la policía eran de la burguesía?». Respondí que, «en algún caso, los integrantes de las jefaturas de ambas instituciones podrían serlo, pero los que iban a reprimir a los trabajadores

como muestra la figura, no». «¿Cómo, profe?, pero entonces atacan a los de su propio grupo social? No lo entiendo», replicó ella.

Ante esta pregunta que no había anticipado, un razonamiento de una estudiante que no preví (cuyo posible análisis nos guiaría a un debate historiográfico y filosófico), temí. La posibilidad de que al responder la pregunta planteada dejara potencialmente en evidencia mi posicionamiento personal sobre el tema, me hizo temer. Por primera vez, en más de dos décadas de trabajo, dudé sobre cómo responder a esa pregunta, y estratégicamente —contestando una pregunta con otra—, me limité a decir: «Y ustedes ¿qué piensan sobre lo que plantea la compañera?».

De pronto, mi cerebro se dividió en dos. Una parte seguía y ordenaba el intercambio que se produjo entre los estudiantes. Varios querían hablar, explicar lo que pensaban. Mientras, el resto de mí se preguntaba: «¿Habrá algún padre del otro lado? ¿Estará escuchando este intercambio alguien más? ¿Qué pensarán de la pregunta? Yo no la provoqué, ni me imaginé que iba a producirse. ¿Me habré equivocado al elegir esta caricatura? Pero es una imagen muy utilizada, yo misma la he usado muchas veces. ¿Alguien podría ver esto como proselitismo a favor de alguna posición o interpretación ideológica? En realidad, del otro lado puede haber cualquiera, salvo Vicente (un estudiante del grupo con el que me encuentro trabajando en la clase que relato), y en otros grupos alguno más; hace tres meses que hablo con pantallas negras».

Al mismo tiempo que les daba la palabra, y al ritmo de las conclusiones que iban sacando, mi cabeza no dejaba de preguntarse si esa situación nimia, igual a tantas a lo largo de años de trabajo, por primera vez podría implicar algo que me afectara laboralmente. «Para mí no importa de qué clase sean, cumplen órdenes —dijo Fabrizio—, era su trabajo. Yo creo que la burguesía les comió la cabeza. Además, son los que tenían poder económico, les pagan», agregó Eliana. «Claro; además, el estilo de vida de la burguesía era el modelo, lo que todos querían ser, por eso no les importa reprimir a los obreros,

¿no?», afirmó Analía. Luego de escuchar algunas hipótesis explicativas de la situación, zanjé el intercambio diciendo que varios o casi todos los aspectos que habían señalado incidían en la situación sobre la que la compañera preguntó, y seguimos con el resto de los escalones de la pirámide, que se presentaron menos problemáticos.

Así, un hecho que se me hubiera planteado como normal, incluso deseable (en el sentido de que los estudiantes se preguntaran por aspectos tan complejos y abiertos al debate) en este nuevo marco, en el que nadie puede saber quién o quiénes hay detrás de las múltiples pantallas de esta *clase*, me hizo sentir insegura, vigilada y pasible de ser cuestionada por la imagen que he utilizado durante años sin dudar.

Esta vivencia *novedosa*, diferente, en relación con la *tarea de siempre* en contextos renovados, me llevó a preguntarme cuánto me estaba afectando enseñar en estas nuevas condiciones. Me di cuenta de que había una serie de elementos (muchos de ellos ya existentes) que se habían visto reforzados por las nuevas formas de trabajo que nos imponía la pandemia. Una situación en la cual los estudiantes se encontraban en sus casas, *asistiendo* a nuestras clases por medio de computadoras y aplicaciones que permiten grabar al docente mientras se hace *opaco* quién está del otro lado, que podrían ser padres u otros integrantes de la familia. La incertidumbre sobre las posibles miradas *del otro lado* me llevó a sentirme invisiblemente controlada.

La situación de opacidad a la que me sometía la *virtualidad* incidía en el alerta que se había disparado en mí. Comencé a preguntarme entonces cuánto de los marcos más políticos y de vigilancia institucional y estatal sobre la tarea de los enseñantes, que es posible que se hayan visto favorecidos durante la pandemia, estaba influyendo en mi reacción. De igual forma, no pude evitar cuestionarme sobre una dimensión siempre presente pero que parece haberse amplificado en este nuevo marco: la profunda distancia que hay entre las expectativas sociales y políticas sobre la enseñanza de la historia y lo que efectivamente ocurre en nuestras clases —las de todos los

días, con la pirámide, con la película o con el viejo manual—; distancia que parece poner nuestras prácticas *bajo sospecha*.

Me parecía que estos factores —la sensación de vigilancia, de presión sobre nuestro hacer y los contenidos enseñados— estaban siendo reforzados por las nuevas condiciones a las que nos enfrentábamos. La forma en que me *desencajó* lo sucedido en la clase me empujó a buscar un posible sentido, unas razones que explicaran cómo me sentí. Ese es el objeto de análisis de este trabajo.

A continuación, luego de describir la situación que origina esta reflexión, pretendo desplegar mi análisis en el abordaje de los elementos a los que me referí con anterioridad. En el siguiente apartado me ocupo de establecer las condiciones de vulnerabilidad en las que personalmente entiendo que ejercimos nuestra práctica profesional durante el contexto de pandemia y la creciente necesidad de control social y estatal sobre el hacer docente.

«La mirada de los otros»

Intentando encontrar con el tiempo las razones que motivaron mi temor, fundamentalmente esa sensación irracional de estar siendo observada y juzgada al mismo tiempo por el material que había presentado en la clase y, sobre todo, por las reacciones que había provocado en algunos estudiantes, encontré ciertos aspectos sobre los que me gustaría reflexionar.

Uno de ellos tiene que ver con el ejercicio de la docencia en condiciones de virtualidad a raíz de la pandemia. Esta circunstancia nos desafió tanto a profesores como a estudiantes, pero especialmente a las autoridades, que se vieron enfrentadas a garantizar el mantenimiento de una tarea —la enseñanza— en condiciones no previstas, sin un marco regulatorio que pudiera fijar deberes, derechos y garantías claras para todos los actores. Mi hipótesis es que, ante estas dificultades, se produjo un despliegue de mecanismos de control (a veces más simbólicos que reales) que apelaron a la autovigilancia y el contralor social sobre las prácticas docentes. Este aspecto confluye,

en el caso de la enseñanza de la historia, con un momento en el cual actores de diferente índole (autoridades educativas, parlamentarios, organizaciones sociales) emergieron en el espacio público cuestionando tanto los contenidos de la formación en la disciplina como los discursos en relación con el pasado reciente, insinuando afectaciones a la laicidad y proponiendo organismos de contralor en este sentido.

La premisa de la que parto es que *la virtualidad* en contexto de pandemia contribuyó a generar un clima relativamente *opresivo*, de vigilancia y control, que a mi entender explican en gran medida mi temor (y posiblemente el de otros) y, por tanto, la situación que originó esta reflexión. Es claro que la vivencia es siempre singular, y por esta razón, mi propio y personal modo de ver estos asuntos puede no ser compartido por muchos otros, aunque me consta por conversaciones informales que no estoy sola en esta mirada. No obstante, me interesa aclarar que es tan válida como cualquier otra, incluso una que pudiera encontrarse en las antípodas; en el mejor de los casos simplemente suma *una perspectiva más* entre muchas.

Me gustaría comenzar precisando que, a pesar de los muchos años de docencia, y quizás justamente por esta razón, el encontrarme dictando unas temáticas de las que estaba totalmente alejada y en las que no me he especializado, me generaba cierta incomodidad. *En teoría* —aunque *en la práctica* tal vez no—, una vez que egresamos de la formación docente, los profesores de Historia estamos en condiciones de dictar cualquier curso. En mi experiencia, esto era más cierto en los inicios que a medida que pasa el tiempo. Con los años nos vamos dando cuenta de lo mucho que hay que saber y tener presente para proponer a conciencia un proyecto de enseñanza para un curso específico. Este aspecto tan importante para mí, que sin dudas reduce mi sensación de incertidumbre en la clase, no estaba presente en este caso (al menos para mis estándares), en un curso que no había pensado tomar inicialmente.

Nobleza obliga establecer este aspecto de índole identitaria en lo profesional que sin duda incidió en la situación descrita y fundamentalmente en mi vivencia. Pero la influencia de este factor hubiera sido

completamente anecdótica, sin los elementos contextuales y las tensiones que pesan sobre la enseñanza de la historia. En este sentido, el dictado de clases por medios virtuales a raíz de la pandemia implicó el desdibujamiento de los límites del espacio educativo y sus funciones. En ese momento, el aula, la institución educativa, la casa, el encuentro con los demás, cientos de relaciones y de prácticas que habían definido diversos espacios de nuestra vida, de pronto parecieron perder sus límites, fusionarse y repelerse al mismo tiempo, enredarse, anularse, mezclarse y rechazarse, todo simultáneamente.

Ese nuevo espacio al que llamamos *virtualidad* se reveló —en términos de Foucault— como una especie de heterotopía, un *espacio otro* que define como

> lugares reales, lugares efectivos, lugares dibujados en la institución misma de la sociedad y que son especies de contraemplazamientos, [...] donde todos los demás emplazamientos reales que se pueden encontrar al interior de la cultura están a la vez representados, contestados e invertidos. (Foucault, 1967, p. 19)[80]

Ejemplos claros de esta situación son que mi casa se transformara en parte de mi aula, que una de mis estudiantes me confesara que participa de la clase acostada porque seguirá durmiendo, o que la mascota de Diego se cruzara delante de su pantalla durante la clase. Para otros, lo fueron incorporar a sus hijos pequeños a los encuentros por videoconferencia porque no había manera de tenerlos tanto tiempo apartados, con sus padres en casa. Y podría seguir sumando muchos relatos más en esta misma línea.[81]

---

80 Más adelante agrega: «suerte de lugares que, estando fuera de todos los lugares son, sin embargo, efectivamente localizables. Lugares que, por ser absolutamente otros que todos los demás emplazamientos a los que sin embargo reflejan y de los cuales hablan llamaré, por oposición a las utopías, *heterotopías*» (Foucault, 1967, p. 19).

81 Quizás el ejemplo más paradigmático en este sentido fue la aparición de supuestos delincuentes (porque no sabemos si la situación era real o ficcional) que se introdujeron en una clase por videoconferencia haciendo comentarios amenazantes y mostrando supuestas armas de fuego.

Así, las pantallas negras a las que me enfrentaba diariamente no representaban exclusivamente a mis estudiantes; detrás de ellas existía virtualmente (qué ironía) de todo y nada al mismo tiempo. El cerco simbólico que separaba a la institución educativa del hogar, así como del afuera, y preservaba un espacio de relaciones entre docentes y estudiantes singular, *a salvo*, al menos en parte, desapareció absolutamente. Todos los espacios permearon a los restantes. En mi caso, un ejemplo claro fue que comenzaron a aparecer comentarios del estilo de «profe, dice mi mamá que la clase de hoy estuvo muy interesante», «mi abuelo escuchó hoy la clase de Primera Guerra y dice que tiene de uno de sus tíos una medalla de condecoración francesa» o «mi papá me dijo: "¡qué bueno ese fragmento del documental de la Revolución rusa!", el que nos pasaste».

¿Quiénes eran estas personas? ¿Qué derecho tenían a opinar sobre cosas que no iban dirigidas a ellos, por mucho que esas opiniones, en este caso, fueran positivas? Había algo de la intimidad de la clase, del vínculo pedagógico con los estudiantes, que se veía intervenido por estos extraños, cuyo anonimato hacía aún más inquietante su intromisión. Estas irrupciones agregaban un nuevo elemento distorsivo a la ya compleja situación que implicaba no poder hablarle a sujetos evidentes, no mirar los ojos de las personas a las cuales iba dirigida mi clase, no tener la posibilidad de calibrar en gestos y actitudes quién me comprendía mejor, quién no estaba entendiendo nada o, incluso, quién se estaba aburriendo como una ostra.

A lo largo de mi trayectoria como docente he trabajado a partir de proyectos que muchas veces implicaron abrir mi aula a muchos otros, o expandir los márgenes de esta incorporando espacios fuera del marco institucional; incluso, invitar a familiares que aportaban aspectos interesantes a los temas en los que me encontraba enfocada. En todos estos casos, los *otros* fueron introducidos por mí, sus aportes formaron parte de mi proyecto de enseñanza, su presencia tenía un sentido y una coherencia con el trabajo que me encontraba desarrollando. Estos *intrusos impuestos*, no.

Esta situación, que hacía tan extrañas las condiciones en que me encontraba enseñando, se veía amplificada por la percepción de una creciente necesidad de control del entorno institucional sobre la tarea docente, que ejercía una presión importante, al menos sobre el colectivo profesional que integraba en mi curso de tercero. Además del monitoreo incesante en relación con los repositorios oficiales (lista de asistencia, libreta electrónica del profesor, plataforma CREA), se nos exigían avisos diarios a los adscriptos sobre quiénes se conectaban o no a nuestras clases por videoconferencia, así como registrar en interminables grillas la asistencia a cada clase y la realización o no de tareas en plataforma, así como las calificaciones de estas.

Cuando algunos advertimos que esa información se encontraba disponible y al día en el registro oficial (la libreta del profesor) al que direcciones, inspecciones, adscriptos y administrativos podían acceder, se nos argumentó que esto hacía más rápido el acceso a esos datos, que parte de lo que los directores tenían en cuenta en nuestra evaluación era el *grado de colaboración* que teníamos con el funcionamiento institucional y que no nos encontrábamos contribuyendo. Por primera vez, en más de dos décadas de ejercicio profesional, recibía una amenaza *velada*. Llegados a este punto me parece importante aclarar que el episodio de la pirámide y mi temor sucedieron con posterioridad a esta situación.

Este hecho que me tocó enfrentar no es muy diferente a los vividos por otros colegas en algunas instituciones (por suerte, no en todas), que nos posicionó a muchos, una vez más, ante la vieja tensión profesional-funcionario.[82] Por supuesto que esta realidad no es nueva, pero mi hipótesis es que la enseñanza por medios virtuales en

---

82 Como señaló oportunamente G. Ferry, hay acciones profesionales que tienden a generar inseguridad e infantilizar a los enseñantes a raíz de ser sometidos a «jerarquías y a reglamentos administrativos, controlados por un inspector que los juzga sobre la base de los programas y de memoranda donde los mandatos son bien precisos» (Ferry, 1990, p. 53).

el marco de las restricciones de movilidad y el aislamiento que produjo la pandemia en los años 2020-2021 aumentaron esta *voluntad* controladora y fiscalizadora de algunos superiores, fundamentalmente, porque necesitaban *obligar* a realizar una tarea que no estaba prevista normativamente, que no se encontraba definida en el perfil de nuestro cargo y tampoco anticipada en el estatuto docente. Necesitaban de la *buena voluntad* de los profesores para realizar una tarea (clases por videoconferencia, por ejemplo) a la cual reglamentariamente no podían obligarnos.

De hecho, por razones diversas, que exceden el análisis de este trabajo, muchos docentes no realizaron esos encuentros virtuales y por mucho que las autoridades lo desearan, nadie pudo ser sancionado. En este contexto que acabo de definir, el miedo como el que me tocó sentir es una herramienta de *control* y disciplinamiento que con la sola idea de ser *observados permanentemente* se puede activar. Quizás es bueno recordar que, a nivel social, ya circulaba una buena dosis de ese temor, por la propia situación sanitaria.

En *Vigilar y castigar,* Foucault (2002) plantea que «ha habido también un sueño político de la peste, que era [...] la penetración del reglamento hasta los más finos detalles de la existencia y por intermedio de una jerarquía completa que garantiza el funcionamiento capilar del poder» (pp. 182-183). En nuestro caso, la *peste* era el covid, y creo que la *penetración* a nivel no solo nacional, sino mundial de lo que el autor llama *el reglamento*, es decir, las reglas, las normas, el control, en definitiva, está más que evidente.

Todos, y no hacía falta ser docentes ni dar clases por videoconferencias, podíamos tener esta sensación de ser observados y juzgados socialmente por nuestras prácticas como parte de la comunidad que se percibía atacada, dando un *combate* colectivo. Yo ya tenía la percepción de un ambiente *cargado* de temor, antes de la pirámide y de las opiniones de mis estudiantes. Las condiciones externas entonces contribuyeron a esta percepción, en tanto «la peste como forma a

la vez real e imaginaria del desorden tiene por correlato médico y político la disciplina» (2002, pp. 182-183).[83] Foucault me permite entonces formular la hipótesis de que la pandemia (analogía contemporánea de *la peste*) recreó algo de la lógica de lo que define como *sueño político* de la peste, en términos de su potencial fuertemente disciplinador.

Durante este período todos los órdenes de la vida se vieron permeados por la lógica del disciplinamiento, como lo demuestran innumerables ejemplos de los distintos tipos de llamamiento a quienes de alguna forma se salían de la norma impuesta por el control de la enfermedad y sus diversos daños colaterales.

Tengo la sensación de que la enseñanza no pudo sustraerse de esta lógica en la cual todos estos medios de vigilancia se vieron reforzados, justamente por la falta de normas claras que delimitasen el espacio y el tiempo de la tarea educativa en marcos virtuales. El temor ya presente se reforzó con avisos de los equipos directivos, tales como: «las inspecciones van a visitar sus aulas en CREA», o «dicten las clases de videoconferencia por la plataforma oficial Conferences, porque también se los inspeccionará por este medio».

La actitud de algunos directores o funcionarios como la que relaté anteriormente, el clima general de observación, incluso la emergencia de la antigua sospecha en torno a las posibilidades de *adoctrinamiento* que algunos docentes podrían practicar, me parece que podrían estar respondiendo a un ejercicio del disciplinamiento que

> […] supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican». (Foucault, 2002, p. 158)

83 Y ello es especialmente importante por lo que se esconde detrás de ese disciplinamiento, en palabras de Foucault «Por detrás de los dispositivos disciplinarios se lee la obsesión de los *contagios*, de la peste, de las revueltas, de los crímenes, de la vagancia, de las deserciones, de los individuos que aparecen y desaparecen, viven y mueren en el desorden» (Foucault, 2002, p. 183). Cualquier similitud con lo vivido en los dos años de pandemia parece no ser coincidencia.

Esta vigilancia jerárquica supone, en mi manera de ver, la forma en que se expresó lo que yo percibo como la necesidad de control sobre las prácticas docentes frente al vacío legal. Así, de forma casi inconsciente, lo que ocurría en nuestras clases por videoconferencia parecía alinearse casi *mágicamente* con la lógica de la mirada panóptica[84] invisible del poder en sus diversas dimensiones y apariencias.

Entiendo que las condiciones de producción de mi tarea hasta aquí descritas son un factor externo a mi práctica de enseñanza, pero que la condicionaron, al menos como parte de un clima que muchos vivimos como *opresivo* en torno a la tarea. En lo personal, estos aspectos aumentaron mi sensación de vulnerabilidad. La sola idea de que por alguna peregrina consideración alguien (estudiante o familiar) me expusiera de esa forma, por las razones que fueran, era algo que realmente me inquietaba. Medía cada una de mis palabras y acciones con un celo que nunca apliqué (ni aplico) en *la presencialidad.* Por esto mismo creo que el comentario de mi estudiante sobre la pirámide y el origen social compartido entre trabajadores y sus posibles represores en las movilizaciones me tomó por sorpresa, fue un *peligro* que no vi venir, algo que escapó a mi calculado control.

Recuerdo que en ese entonces volvía a mí una y otra vez la famosa frase de Hobsbawm sobre la producción historiográfica: «las cosechas que cultivamos en nuestros campos pueden terminar convertidas en alguna versión del opio del pueblo» (1998, p. 269). En mi caso, pensaba en nuestras (en mis) clases de Historia como esas *cosechas que cultivamos en nuestros campos* y en la utilización con fines políticos que tergiversan lo que hacemos (por ejemplo, para presionar sobre la necesidad de crear un organismo de vigilancia de la laicidad) como *el opio del pueblo*. Es posible que, mirada a la distancia, en realidad aquella situación no tenga mayor trascendencia ni implique

---

84 Foucault la describe como «el aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas» (2002, p. 161).

peligrosidad alguna. Su importancia radica en que operó como un detonante de estas vivencias y sensaciones que venía produciendo en mí el ejercicio de la profesión en estas nuevas condiciones, y me permitió asumir a nivel consciente mi *modo de ver* y de atravesar esta experiencia.

La reflexión de mi estudiante, aquella que no supe bien quién era, su interpelación en busca de un sentido sobre la relación entre esos trabajadores representados en la pirámide y sus posibles represores, si de alguna forma contradecían los *marcos disciplinares* de su época,[85] puso en evidencia estas miradas y modos de ver cruzados que estaban afectando la enseñanza en general, y en particular la de la historia, al menos en mi clase. Entre todas las variables que coadyuvaron a este clima que ambientó mi práctica hay un factor que no era nuevo (salvo la pandemia y lo que trajo consigo, ninguna de las demás variables lo era, en realidad): la distancia existente entre las demandas y expectativas sociales y políticas sobre la enseñanza de la historia y lo que siento ocurre en realidad, al menos en mi práctica. Por esta razón, a continuación, pretendo articular lo anterior con las diversas construcciones de sentido que operan sobre la enseñanza de la historia, tanto en relación con las demandas y expectativas que pesan sobre ella desde la sociedad y las esferas políticas como a lo que creo que realmente sucede, al menos en mi clase, entre mi propuesta y lo que mis estudiantes finalmente comprenden.

Historia *magistra vitae*

El contexto que estoy analizando, además de los factores ya abordados en el trabajo, puso en evidencia una tensión nada novedosa en el campo de la enseñanza de la historia. Me refiero al mencionado

---

85 Como destaca Foucault, «en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Beneficia de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio» (2002, p. 165).

divorcio entre las expectativas y demandas sociales y políticas con las que se carga a la transmisión de los contenidos de la disciplina, y lo que en realidad sucede en las clases.

Esto me resulta de vital importancia porque esas demandas y expectativas han implicado otra forma de control (complementaria a la reseñada en el apartado anterior) sobre la enseñanza de la historia. Han impuesto una suerte de régimen de verdad en torno al pasado, todo lo cual también se ha visto amplificado por el trabajo de enseñar en *la virtualidad*.

Mi hipótesis en relación con este tema es que, para muchos, el pasaje a clases por videoconferencia, así como la publicación masiva de materiales expuestos en diversas redes y plataformas, podía permitir un mayor y más seguro acceso político y social a esos contenidos enseñados y, por tanto, la realización de un *sueño político de contralor,* parafraseando a Foucault, que habla de un *sueño político de la peste*.

De igual forma pretendo explicitar de qué manera para mí se produce la relación que los estudiantes entablan con lo que proponemos como enseñanza en las aulas. El supuesto del que parto es que en el ejercicio de poder que implican las demandas y expectativas a las que me referí subyace una idea fantaseada sobre que los estudiantes aprenden todo lo que enseñamos. Pero prácticamente nada ocurre como se desearía que sucediera. Incluso, habernos visto obligados a dictar nuestras clases en *la virtualidad* profundizó aún más la sensación de incertidumbre y escaso control que podemos ejercer sobre qué y cómo aprenden nuestros estudiantes a partir de lo que les enseñamos.

Entiendo que uno de los aspectos que incide en las expectativas y demandas socialmente depositadas en la enseñanza de la historia está directamente vinculado a las razones por las cuales la disciplina se transformó en parte del currículum de la educación masiva y estandarizada.

Según Eric Hobsbawm, en el período que se extendió entre 1870 y 1914 hubo en los Estados nacionales y sus sociedades una especie

de aceleración en la creación de tradiciones que tendrían fines políticos y sociales. Su origen estaría tanto en los Estados nación y movimientos sociales y políticos organizados como en grupos sociales no formalmente establecidos. Se buscaban «nuevos mecanismos que asegurasen o expresaran cohesión e identidad sociales y estructuras en las relaciones sociales» (Hobsbawm, 1983, p. 273).

En el logro de estos fines, que trajo aparejada la *invención de tradiciones*,[86] cumplió un rol muy importante la estandarización de la educación estatal que transformaba a las personas en ciudadanos de un país específico. En palabras de D'Azeglio: «Hemos hecho Italia: ahora debemos hacer italianos» (Hobsbawm, 1983, p. 277). En este proceso de *hacer italianos*; o de campesinos en Francia, *franceses*; o de habitantes de la ex-Provincia Oriental, *uruguayos*; dentro de los saberes que impartió la escuela estatal estandarizada, la enseñanza de la historia ocupó un lugar central.[87] Así, ha quedado instalado socialmente que la historia y en particular su enseñanza es una herramienta de transmisión de experiencias ejemplarizantes del pasado, constructora de valores comunes (democráticos, republicanos, etc.), creadora de ciudadanía, divulgadora de relatos consensuados sobre el devenir en el tiempo de nuestra comunidad, etcétera. Por eso, ha sido especialmente inquietante, para la sociedad y para el poder, manejar, saber, qué se enseña sobre el pasado. Incluso algunos agentes sociales y políticos han fantaseado con la idea de poder controlar, observar de cerca *la enseñanza* de los profesores de Historia.

---

86 Según Hobsbawm, «La *tradición inventada* implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado» (1983, p. 8).

87 La historia fue convocada entonces a la afirmación de lo que en palabras de Renan sería el *alma*, el *principio espiritual* que constituye en sí una nación, formalizada al mismo tiempo por «la posesión de un legado de recuerdos» al mismo tiempo que manteniendo indivisa «la herencia que se ha recibido» (Renan, 1882, pp. 10-11).

Mucho antes de la pandemia, los docentes de todas partes del mundo ya hemos sido cuestionados por nuestras producciones para las clases, o de tener determinadas tendencias por enseñar ciertos temas. Recibimos, por ejemplo, acusaciones de imponer la ideología de género, a raíz de incorporar la historia de las mujeres o de los movimientos feministas, a nuestros cursos. Pero la multiplicación exponencial de horas de exposición en pantallas, la posibilidad de que padres (no solo estudiantes) pudieran *ver*, *participar* y *grabar* esas clases (opción que a mí me atemorizaba) animó a algunos a salir a los medios estableciendo la supuesta peligrosidad de ciertos contenidos educativos.

Las redes sociales se llenaron de comentarios sobre clases de profesores, e incluso se expusieron grabaciones sobre algunas de ellas capturadas por estudiantes o por sus padres, legitimando una necesidad de control y fiscalización sobre lo que estábamos enseñando. Llegó a circular públicamente un proyecto de ley sobre un Consejo de Laicidad. En este contexto, no es de extrañar que, ante los cuestionamientos de mi alumna y los posteriores comentarios de sus compañeros, me preguntara sobre quién más estaría escuchando esa situación y qué peregrinas conclusiones podría extraer de su «participación» en mi clase o en el encuentro por videoconferencia.

Hasta aquí creo que he podido manejar algunas consideraciones relativas a cómo el origen de la historia dentro del currículum escolar ha contribuido a esta voluntad de algunos de disciplinar sus contenidos, desconfiando en alguna medida de lo que ocurre en las aulas, y cómo *la virtualidad* parecía ofrecer condiciones inmejorables para la realización de ese *sueño* fiscalizador. No tengo dudas hoy de que estos aspectos, esta *fantasmática*, estaba presente en mi mente cuando me asaltó el temor con relación a quién escuchaba mi clase, que fue el punto de partida de esta reflexión.

Nos queda entonces pendiente explicar ahora cómo estas desconfianzas o sospechas, esta necesidad de *controlar* lo que se enseña, necesita al menos ser pensada. En primer lugar, porque no necesa-

riamente lo que se enseña se aprende, ni lo que demandan la sociedad y el poder, ni lo que los profesores deseen proponer en coincidencia o disenso con lo anterior. En parte, por lo explicitado en la primera afirmación; en parte, porque no es ese el enfoque que al menos la mayoría de los docentes de Historia nos proponemos.

Alguien podría preguntarse por qué se produjo esta situación de temor, miedo o desconfianza en mí, a pesar de estas consideraciones. Se gestó de todas formas porque en un sistema educativo jerárquico y disciplinado (volviendo a Foucault)[88] como el nuestro, lo que los docentes crean o hayan podido comprobar durante años de ejercicio de su profesión no es lo relevante. Por esta razón, directamente vinculada con el ejercicio del poder (que es lo que viene estando en cuestión desde el inicio y lo que disparó mi temor), es que se vuelve significativo explicitar, en función de mi experiencia como docente, lo que entiendo que ocurre en el encuentro de los estudiantes con nuestras clases.

Tengamos en cuenta que no solo la pirámide que analizaba ese día, sino toda la temática en torno a la revolución industrial, el programa íntegro de tercer año de ciclo básico Historia, tiene contenidos que siguen generando debate y disenso.[89] En el caso de la *pirámide del capitalismo*, fuimos dejando claras esas tensiones implícitas (debates y disensos). Explicamos que era naturalmente la visión de quienes publicaban en este boletín sindical de 1911 (obreros militantes) sobre el funcionamiento del sistema a nivel económico y social, la concepción que además deseaban instalar o sobre la que pretendían *educar* a los trabajadores. Traía implícita la visión de sus autores sobre las clases y sectores que se representaban, así como sobre las relaciones entre ellos y sus roles en el sistema. Todo el tiempo tuvimos claro que la caricatura no es más que una interpretación entre

88 Nadie mejor que Foucault para definir a qué me refiero: «En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Beneficia de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio» (2002, p. 165).

89 Por mucho que todos deseáramos transmitir un acervo común consensuado sobre estos temas, no lo hay; ni en la sociedad actual, ni existía en la que los hechos se desarrollaron, ni menos aún entre la academia que los investiga.

muchas posibles —todas lo son—, que no implica la *verdad* sobre ninguna cosa, ni deja de ser intencional, claro está, como cualquiera otra de las trabajadas a lo largo del curso,[90] porque como dijo Nietzsche (1996), «no hay hechos, sino interpretaciones».[91]

Las respuestas que mis estudiantes dieron a la interrogante que propuso mi alumna sobre cuáles serían las razones plausibles por las cuales fuerzas de seguridad (policías y militares) podían aparecer en la representación como represores de trabajadores con los que compartían un mismo origen de clase, son una buena demostración de la actualidad de algunas temáticas, al mismo tiempo que muestran que los contextos de los estudiantes inciden más en sus conclusiones que cualquier cosa que el docente pueda decir, la mayor parte de las veces. Sus reflexiones se desplegaron en un amplio abanico de interpretaciones que fueron desde «hacen su trabajo, para eso les pagan», pasando por «bueno, es que si generan disturbios o las protestas están prohibidas, hay que pararlas», hasta «reprimen a los de su propia clase porque defienden los intereses de los burgueses» o «quieren ser como ellos». Estas respuestas refieren más a una mirada desde el presente en relación con la legislación social uruguaya, al derecho a realizar paros, ocupar los lugares de trabajo, etcétera, y hasta dónde eso debe ser tolerado, y si el Estado debe o no reaccionar y cómo, que

---

90 Lo hicimos con el imperialismo, por ejemplo, o con la modernización y el militarismo, también con los inicios del primer Batllismo. En este período de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, las caricaturas se caracterizaban además por ser especialmente crueles o mordaces. Algunas de la Primera Guerra Mundial también destacan en ese sentido, como observamos en el curso con los estudiantes.

91 Así lo establecimos también cuando nos encontrábamos analizando la perspectiva de la burguesía, al caracterizarla en el marco del impulso a la industrialización. Nos acercamos al tema a partir de autores como Hobsbawm o Thompson y analizamos documentos como el reglamento de funcionamiento de una fábrica textil o los debates de gremiales empresariales sobre medidas a adoptar en un mismo sector industrial, evidenciando la heterogeneidad de la burguesía como clase. Les resultó especialmente interesante el trabajo con un episodio de la serie *Juego de caballeros*, de Netflix, a partir del cual todos comenzaron a verla y comentar los aspectos que trabajábamos en la clase que se vinculaban con lo expuesto en dicha serie.

estrictamente al tema que estábamos trabajando en clase. Los aportes de los estudiantes no partían de ninguna lectura del curso o abordaje de los contenidos realizado por mí, sino de lo que probablemente escuchaban en sus casas o su entorno personal sobre estos aspectos.

A esta altura debe ser ya evidente para el lector que la forma y los contenidos que enseñamos en nuestras clases de Historia están muy lejos de ser la *transmisión de un legado común* que legitime el orden de las cosas, sino que abordamos los diferentes temas que seleccionamos del programa intentando construir con los estudiantes un sentido para los asuntos del pasado, que en lo posible no obvie la compleja trama de intereses, enfoques y debates que se producen sobre ellos.

Pero tal vez no esté siendo tan evidente un elemento que subyace al relato sobre las reflexiones de los estudiantes en relación con la caricatura, y es que no aprenden en la clase necesariamente lo que se les enseña. Me refiero a que es extremadamente difícil pensar una relación causal entre enseñanza y aprendizaje; el vínculo entre estos dos aspectos es mucho más probable que sea, como propone Fenstermacher (1989), de tipo ontológico. Ello implica que los docentes, al enseñar, tenemos una clara intención de que el otro aprenda, como es lógico; nuestra enseñanza se dirige a nuestros estudiantes con esa expectativa y, solo porque esa posibilidad (que ellos aprendan) es plausible, es que nuestra tarea tiene sentido. Pero mal que nos pese (y sin duda lo hace), hasta allí llegamos; lo que finalmente los estudiantes aprenden, y cómo lo hacen de entre todas las maneras que con nuestras propuestas de enseñanza intentamos estimular, es un proceso que escapa a nuestro control. De todos modos, con esa esperanza y expectativa proyectamos nuestras clases, confeccionamos nuestros materiales y también sostuvimos la tarea durante la pandemia.[92]

A estas alturas, seguramente alguien se estará preguntando ¿qué vínculo tienen con el tema del artículo? Intentaré explicar cuáles

92 Como muchos trabajos de este libro demuestran, sin dejar de desafiarnos, de aprender, de obligarnos a ser creativos, a pesar del complejo contexto en que debimos hacerlo y en el que me he centrado en este trabajo.

son las relaciones que pretendo tejer. Entiendo que en la idea de la historia como perpetuadora de un *legado común, consensual,* de relatos totalizantes del pasado, así como en la necesidad que sienten algunos actores sociales y políticos de que esto sea vigilado, controlado, subyace una concepción de que todo lo que los docentes enseñamos en las aulas los estudiantes lo aprenden y, por eso, para algunos, la enseñanza de la historia podría volverse tanto salvadora como peligrosa. Si bien es cierto que por estas razones siempre pende sobre nosotros la sospecha, y esto no es novedoso, entiendo que el contexto de la enseñanza en modo virtual amplificó los aspectos que he desarrollado hasta aquí.

Se preguntarán entonces ¿tiene sentido esta desconfianza que alimenta la voluntad de vigilarnos? Para dar una posible respuesta a esta interrogante me propongo sumar el análisis del vínculo que se construye entre la enseñanza que proponemos y nuestros estudiantes a la ya aludida posibilidad de una relación no necesariamente causal entre enseñanza y aprendizaje. En este sentido, podemos auxiliarnos de los aportes de la hermenéutica[93] contemporánea para intentar comprender lo que finalmente ocurrió (y ocurre en general) entre la caricatura de la pirámide y las preguntas y comentarios que hicieron los alumnos en aquel momento. Desde esta perspectiva, podemos entender a la clase que desarrolla el docente, así como los materiales que propone (en este caso, la pirámide del capitalismo) como un texto y a nuestros estudiantes como lectores de este. Ellos tendrán, casi que no pueden no tener, su propia forma de comprender lo que están escuchando, leyendo o debatiendo en clase.[94]

---

93 Dado que la clase es una acción y las acciones, desde la perspectiva de Ricœur, pueden ser leídas como un texto.

94 La hermenéutica del siglo XX, de Ricœur a Gadamer, ha insistido en la idea de que todo discurso fijado por la escritura —y podríamos pensar en la imagen como un tipo de escritura— una vez emitido sufre un desarraigamiento de la intención del autor y adquiere independencia con respecto a él. Al desligarse al autor de su texto, el lector toma la obra, se apropia de ese texto, lo aplica a su vida, lo reelabora. Por tanto, *las lecturas* e interpretaciones que los estudiantes hicieron sobre la caricatura analizada en clase, la reflexión sobre la

De hecho, cuando los estudiantes iban ensayando diversas respuestas para encontrar un sentido a que se reprimiera a los trabajadores según la pirámide, las explicaciones que ellos mismos pudieron elaborar iban desde que era correcto porque a veces atentaban contra la propiedad privada al «atacar» las fábricas en sus protestas, pasando porque estas manifestaciones algunas veces se encontraban prohibidas, o porque la policía simplemente cumplía órdenes (en el sentido de que era un brazo ejecutor de la burguesía), hasta que en el fondo les parecía bien hacerlo porque se identifican con la mentalidad burguesa y entendían las acciones obreras como un atropello. La misma imagen, pero modos de comprenderla esencialmente distintos.

Estas perspectivas con las que interpretaron los *posibles porqué*s detrás de la represión se parecen más a los diversos discursos que pueden escucharse hoy en relación con la protesta social o sindical, las formas que esta adquiere y su aceptación o rechazo por diversos actores sociales o políticos, que a los contenidos trabajados en la clase.

Si tomamos a los alumnos como lectores de nuestra clase de Historia y a los profesores como los autores de esta, desde una perspectiva hermenéutica como propuse antes, podemos decir que se produce en ellos una *fusión de horizontes* entre lo que nos encontrábamos trabajando (el análisis de la pirámide y su interpretación sobre el capitalismo) y los valores, concepciones e ideas que traen de sus contextos personales.

En este sentido, si nos auxiliamos del término acuñado por Gadamer, *la fusión de horizontes* haría referencia al impacto entre perspectivas culturales diferentes que se producirían cuando, en este caso, los alumnos entran en contacto con el conocimiento histórico.

---

relación entre los *trabajadores reprimidos* en sus movilizaciones y los policías *que los reprimen*, en torno a sus similares orígenes sociales, responden a diversos factores que van más allá de mis intenciones de enseñanza; están en el orden de la comprensión de mi estudiante (como antes lo hice yo al estudiar y preparar mis clases), se definen por variables que no necesariamente podemos controlar, porque forman parte del universo del lector/aprendiente.

Cada estudiante trae consigo un equipamiento cultural, social, económico, ideológico, histórico y político que no se produjo necesariamente en las aulas (sea más o menos consciente de ello), que se desprende de su situación en el mundo presente, que afecta directamente su forma de comprender o, por qué no, sus modos de interpretar, para la situación en cuestión, lo que la pirámide va mostrando y el contenido de cada uno de los mensajes que acompañan la imagen.[95] Quizás si estas condiciones que vengo intentando establecer estuvieran más claras para todos los actores, se vería que las amenazantes lógicas de vigilancia, que producen temor por la forma en que pueda interpretarse la clase (que es lo que me sucedió a mí, por ejemplo), dejarían de tener tanto sentido.

En estas dos relaciones que vengo intentando establecer en torno a cómo se vinculan los estudiantes con la clase (texto y lector; enseñanza y aprendizaje) no hay necesariamente una conexión causa-efecto, una correspondencia mecánica. El lector, al igual que el aprendiente, es siempre un intérprete. En la clase, estas dos identidades confluyen en el estudiante. En realidad, no tengo manera cierta y contundente de comprobar lo que está entendiendo cada uno de ellos —y menos todavía en el mundo virtual—, como tampoco su aprendizaje, porque aunque la respuesta sea correcta, no puedo saber si mañana ya se olvidó, si copió o si simplemente acertó casualmente.[96] Esta incertidumbre que explicito en el análisis implica que

---

95 En palabras del propio Gadamer: «Una conciencia verdaderamente histórica aporta siempre su propio presente, y lo hace viéndose tanto a sí misma como a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones. [...] el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. *Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismo»*. (destacado mío) (1993, p. 190, 191)

96 Ya desearíamos nosotros que todos esos supuestos en los que descansa la evaluación fueran realmente rastreables. En mi opinión, este es otro de los

a ciencia cierta controlamos menos de lo que desearíamos y de lo que algunos sospechan, y que podemos realmente evaluar y conocer del saber de nuestros estudiantes también mucho menos de lo que desearíamos, mal que nos pese a unos y otros.[97]

Una vez más este no es un aspecto novedoso de la tarea docente, pero a mi entender la *virtualidad* —al igual que ocurrió con los otros factores analizados en este texto— amplificó esta incertidumbre; ¿cómo saber qué están realmente haciendo mis estudiantes si ni siquiera puedo verlos? ¿Me escuchan o juegan al *playstation*? ¿Duermen quizás? Porque si nos dicen que no tienen cámara, o la conexión es mala, que se les gastan los datos, o en realidad no quieren que todos sus compañeros vean sus casas, debemos respetar esas situaciones. ¿Qué elementos tenemos para obligarlos? ¿Sería correcto hacerlo? ¿Quién me puede garantizar que los trabajos que suben resueltos a la plataforma fueron elaborados por ellos?[98]

A estas alturas, ya será evidente para el lector la enorme distancia entre lo que ocurre con los aprendizajes de Historia en la clase y el imaginario social y político sobre ello; tanto en relación con los contenidos como en las formas en que se produce. Por tanto, son un sinsentido el impulso por controlar los contenidos y formas en que los docentes de Historia enseñan, el frenesí de sospechas y acusaciones a las que fuimos expuestos en el período en cuestión —y que nos hizo sentir a muchos vulnerables ante miradas y acusaciones que podían venir de todas partes—. Nadie, ni el poder político ni la sociedad ni los docentes podemos controlar lo que finalmente nuestros estudiantes comprenderán, interpretarán, aprenderán de historia. Pero mientras los que ejercen diversos tipos de formas de poder sobre

---

tantos mitos fundantes de la tarea que cae, pero claramente eso es temática para otro trabajo.

97 Esta es, tal vez, la *herida narcisista,* propia de los docentes.

98 De hecho, en uno de estos grupos de tercero, un padre se ofendió y protestó contra la profesora de Matemática porque, en su opinión, una de las tareas de su hijo había sido erróneamente evaluada. A lo largo de la conversación con la docente, finalmente confesó que él había realizado los ejercicios del repartido.

la educación crean lo contrario, el temor de muchos (como el mío), la autorrepresión, van a seguir (injustamente) produciéndose.[99]

A modo de conclusión

Buscando los sentidos posibles para la situación que experimenté en aquella clase de tercer año, encontré que el *temor* que me invadió en su momento, esa sensación de vulnerabilidad ante la cámara de la clase virtual, no era una vivencia imaginaria. Esa inquietud que me asaltó tenía a mi entender conexiones claras con aspectos del contexto en que nos encontrábamos, que reafirmó diversos mecanismos de control y disciplinamiento, no novedosos, pero amplificados por la situación de pandemia.

En los años 2020 y 2021, el contexto de virtualidad reforzó aspectos ya existentes en el sistema educativo en relación con el control, vigilancia y disciplinamiento del cuerpo docente. En ese proceso incidieron especialmente la opacidad a la que nos sometieron las clases por videoconferencia, la ruptura de los marcos simbólicos del aula, tanto en relación con el espacio como con los vínculos que allí se tejían. Potencialmente pareció que todos, cualquiera, podían irrumpir en las clases y exponernos, si por alguna razón nuestras prácticas no eran aceptadas. El disciplinamiento sobre la vida y los cuerpos que impuso en general la pandemia reforzó esta sensación de control y vigilancia. Esta, en el caso de la educación, se vio fortalecida además por la necesidad de las autoridades de promover un *clima* de control y observación permanente sobre los profesores, apelando a que estos produjeran mecanismos de autorrepresión ante la

---

99 Para muestra… este año 2022, en la coordinación general del liceo en que me desempeño pensábamos un eje temático para unas jornadas de integración y educación que produciríamos en mayo. Propuse que podríamos plantearnos que fuera el mes de la memoria, pasar el documental de Mateo Gutiérrez, invitarlo. Me respondieron que mejor fuéramos por el mes del libro, que «era menos peligroso».

ausencia de marcos regulatorios que permitieran ejercer un disciplinamiento legalmente legitimado, ya que la situación a la que nos enfrentábamos no estaba prevista en ninguna normativa.

El ambiente relativamente restrictivo y opresivo que para muchos se produjo a nivel general, se vio reforzado en el caso de asignaturas como Historia por el accionar de agentes políticos y sociales que percibieron en las condiciones de enseñanza virtual una oportunidad ideal para promover el control social sobre los contenidos que se enseñaban. Para generar un contexto propicio a estas acciones, se instaló en medios de comunicación y redes sociales la idea de que la educación pública y sobre todo uno de sus pilares, la laicidad, se encontraban amenazadas. Se divulgaron denuncias de estudiantes, videos exponiendo a docentes e incluso se ingresó al Parlamento un proyecto de ley para crear un Consejo de Laicidad.

Mientras estos impulsos controladores y disciplinadores se desplegaban, por otro lado, en la realidad de las aulas virtuales y las clases por videoconferencia la incertidumbre sobre los aprendizajes (de contenidos, habilidades, valores, etc.) aumentaba, dejando en evidencia los supuestos que subyacen a la necesidad de control y la ineficacia de estos, por la vía de los hechos.

Bibliografía citada

BARTHES, R. (1988). El discurso de la Historia. En R. BARTHES, *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura.* Buenos Aires: Paidós.

CHARTIER, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.

DE CERTEAU, M. (2006). *La escritura de la historia.* México: Universidad Iberoamericana.

FENSTERMACHER. G. (1989). Tres aspectos de la filosofía sobre la investigación de la enseñanza. En M. WITTROCK (ed.), *La investigación de la enseñanza.* Vol 1, *Enfoques, métodos y teorías* (pp. 149-179). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

FERRY, G (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México: Paidós.

FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1984). *Des espaces autres.* Conferencia dictada en el Centre des études architecturales, 14 de marzo de 1967. Publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5.

GADAMER, H. (1993). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

HOBSBAWM, E. (1998). La historia de la identidad no es suficiente. En E. HOBSBAWM, *Sobre la Historia.* Barcelona: Crítica.

HOBSBAWM, E., y RANGER, T. (1983) *La invención de la tradición.* Barcelona: Crítica.

NIETZSCHE, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral.* Madrid: Tecnos.

RENAN, E. (1882). *¿Qué es una nación?* Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882.

SOUTHWELL, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. YUNI (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp 169-179). Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.

Andrea Fernández

Detrás de las pantallas negras. Construyendo el relato histórico en la distopía[100]

Enseñar historia en tiempos de pandemia

Esta obra lo que *representa es el amor en tiempos de la nueva normalidad.* Estas dos personas se encuentran dándose un beso, por medio está el tapaboca haciendo una barrera al virus, pero no evitará el amor ante ambas personas. [...] Los elementos en común que tienen todas estas obras y sus autores es que están encerrados por esta pandemia mundial y utilizan el virus, el uso del tapaboca, el uso de los guantes, el uso del papel higiénico, el uso de la televisión y los carteles que dicen que «respetes el protocolo», «que te cuides» y cuides a tu entorno». *Desde mi punto de vista, todas estas obras quedarán en la memoria y esta pandemia quedará para la historia, será contada por nosotros a nuestros hijos.*

Belén, estudiante de 6.º año Artístico[101]

De alguna manera, con la pandemia sentimos que la historia se salió de su curso natural, nos corrieron abruptamente del camino y empezamos a transitar experiencias inéditas, de las que nadie tenía idea,

100 Este artículo fue presentado como trabajo final del Seminario Internacional sobre Teoría y Práctica de la Enseñanza de la Historia, organizado por la Red de Especialistas en Docencia e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) y el Observatorio de la Historia y su Enseñanza (OHYE), México, febrero-junio de 2022.

101 Belén analiza la obra *Love in 2020*, de Giulia Rosa, exhibida en The Covid Art Museum (CAM) (cursivas mías).

nadie entendía bien, nadie podía dar aviso sobre lo que estaba pasando ni tener muchas certezas de qué hacer. Tampoco sabemos hoy cómo ni cuándo va a terminar, ni sus consecuencias futuras. Pero ese sentimiento extraño de estar viviendo un tiempo fuera de la historia tal como la conocíamos, y sin saber hacia dónde nos llevaría esa insólita circunstancia, tiene ciertas características muy particulares.

Inmersos en ese contexto, vivimos una crisis educativa y dimos clases durante esa crisis, cuyas características son muy difíciles de englobar ni saber con exactitud su alcance y naturaleza o cómo afectó enteramente nuestras prácticas y sensibilidades. Tenemos solo algunas vagas certezas. Sabemos que se modificaron los vínculos pedagógicos, marcados por el hecho de que los liceos cerraban sus puertas y abríamos los espacios privados de nuestras vidas, de una manera muy precaria y sin contar con los elementos materiales ni subjetivos básicos para emprender una tarea completamente nueva y desconocida, tanto para autoridades como para docentes, familias y estudiantes.

Desde un principio, las comunidades educativas estuvimos muy preocupadas por cómo disminuir la desvinculación y por cómo manejar todo ello, a la vez que éramos nosotros mismos agentes afectados directamente por los sucesos. Diversas reuniones con los inspectores y entre colegas pusieron ese problema en el debate: si convenía insistir a estudiantes y sus familias para que se mantuvieran en contacto y trabajando sin parar y de qué manera; o si, por el contrario, esa exigencia sería contraproducente y terminaría generando el efecto contrario de sobrecarga y desestímulo para quienes no pudiesen afrontar los mandatos.

Canalizamos la preocupación institucional en torno a la salud mental y bienestar integral de los estudiantes, ya que se comprobó que el aislamiento en esas edades repercute de manera nociva. A modo de ejemplo, en la institución donde trabajé asistimos a talleres virtuales con psicólogos, educadores sociales y psicopedagogos en los que se abordaban esas temáticas. Y, sumado a lo anterior, enseñamos historia.

Nos atravesó la angustia, la ansiedad y la incertidumbre. Y, sin embargo, no dejamos de reflexionar y actuar. En parte, hay algo compartido entre colegas, que *todos ya sabemos y nos pasó*; hay algo del contexto que nos toca por igual y que con solo empezar un intercambio ya adivinamos el resto. Pero a su vez hay otro campo de acción *del que solo yo sé.* Pienso sobre la versatilidad de *dar clases de Historia,* en este caso, en respuesta a los giros que dan los propios procesos históricos, de los que la historia que enseño en mis clases no se pudo escapar. Son todas cuestiones que parten desde mi propia experiencia y subjetividad, tema de este artículo.

En concreto, en el aula imaginaria siento que la *virtualidad* me —y nos— sumergió en una especie de distopía en la que las instantáneas de ciencia ficción se multiplicaban sin parar. Dar y recibir clases entre *burbujas*, confinados sin contacto con el afuera, en esferas hipermediadas por las *pantallas negras* y en las que estábamos —o no— *conectados* los unos a los otros por cables, ondas y satélites. Mi idea es jugar con los debates en torno a la ciencia ficción, la historia y su enseñanza, incorporando en el análisis qué tratamiento se da a lo histórico en las distopías, qué historia pensé para este contexto y cómo ello se ensambló con prácticas pedagógicas inverosímiles para otros tiempos. Estoy buscando entre estas conceptualizaciones una narrativa que me permita pensar: *¿qué estuvo pasando en mis clases de Historia?*

Para ordenar el relato, esbozaré una periodización tentativa desde un efímero hoy. Luego de dos años de pandemia, 2020 y 2021, en lo que respecta a educación secundaria en Uruguay, podemos decir que se conformaron dos ciclos anuales de virtualidad-presencialidad, en el que el segundo supuso el trabajo con la experiencia del primero, pero muy entrecomillado y en condicional. Porque solo desde el hoy estos cuatro *semestres* se ven bastante claros, cosa que no sucedía mientras los estábamos transitando.

Ninguna de las etapas fue vivida sabiendo con seguridad cuándo iba a terminar, ni qué venía después, ni siquiera qué características debería tener esa etapa educativa. Incluso, en lo que a mis

prácticas respecta, no tengo muy claro que la primera virtualidad (2020) me haya ayudado ampliamente a la segunda virtualidad (2021), ya que tampoco me la esperaba ni la deseaba. Las reflexiones sobre la práctica son muy trabajosas como para generar cambios radicales de un año a otro, son procesos que llevarían otros tiempos y niveles de profundización. A lo sumo, me lo tomé con resignación como parches, «al menos voy a intentar no hacerlo tan desastrosamente como el año pasado». Esa era en parte mi meta.

A continuación, intentaré diseñar un marco en el que se inscribe el lugar de la historia enseñada en este contexto histórico tan particular, como un salto hacia otro tiempo del que nadie tenía experiencia. Más adelante, tomaré los dos períodos de virtualidad y los dos de presencialidad como si fuesen uno solo y separados entre sí, como dos bloques con características bastante comunes e identificables, muchas de las cuales se definen por oposición, que me permiten realizar el siguiente análisis en dos apartados.

Componiendo la escena.
Experiencias del pasado, incertidumbres del futuro

> No hay una experiencia cronológicamente mensurable porque en cualquier momento se compone de todo lo que se puede evocar del recuerdo de la propia vida o del saber de otra vida. *Cronológicamente, toda experiencia salta por encima de los tiempos,* no crea continuidad en el sentido de una elaboración aditiva del pasado [...]. *Horizonte quiere decir aquella línea tras de la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no se puede contemplar.*
>
> *Reinhart Koselleck*

Fue tan abrupto lo que sucedió en estos años que, ante nuestros ojos, sentimos que las experiencias pasadas se prendían fuego en una gran hoguera, como en las quemas de libros de *Fahrenheit 451*,

en la que se desvanecían a la vez todo lo que contenía nuestra experticia, saberes y tradiciones de enseñanzas. Durante la pandemia vivimos un cambio estructural de las condiciones materiales y humanas, radicalmente desconocidas y distintas, y desde allí nos vimos obligados a reelaborar los vínculos pedagógicos y nuestras prácticas de enseñanza. Por ende, era imposible pretender que la historia que enseño se mantuviera inalterada. Por elección o por la vía de los hechos quedó atrapada en redes con otras lógicas de las cuales no tenía mucha noción. La didáctica de la historia mutó hacia lugares de cuyos alcances y características apenas tenemos una idea difusa.

El marco que compone nuestra biografía, las tradiciones de enseñanza y la propia historia contemporánea, desde donde partimos para planificar nuestras clases, en la que proyectamos deseos y metas, se vieron completamente alterados. En palabras de Koselleck (1993), las tradiciones de enseñanza serían nuestros *espacios de experiencia* personales y compartidos; y nuestros proyectos, deseos y metas, nuestros *horizontes de expectativa,* conceptualizaciones que me permiten poner en diálogo estas ideas generales sobre historia e historiografía, en el plano de lo vivido por nosotros en este contexto histórico tan particular.

De alguna manera tuve que, como tantos, salir a buscar mis espacios de experiencia adecuados para ese presente que fluía de manera caótica y vertiginosa. Busqué restos de papel entre las cenizas de la hoguera. La angustia que me generó esa situación no podía paralizarme, tenía que seguir buscando una salida posible en ese desconocido laberinto de situaciones.

En una primera etapa de la pandemia se extendió de manera generalizada el tema en columnas radiales sobre historia, en artículos y en nuestras propias clases, la necesidad de elaborar un pasado del que pudiésemos hacer un espejo, una referencia histó-

rica del hoy.[102] Sería, en palabras de Koselleck, incorporar y recordar como experiencia aquellos acontecimientos del pasado de las pestes y epidemias y fusionarlo con las vivencias recientes del covid, tanto de manera racional como inconsciente, y elaborar así un *pasado presente*. Más aún, si lo pensamos desde hoy, el futuro de aquel presente, que en su momento era algo de lo que no convenía hablar, quedó silenciado. La enseñanza de la historia durante la pandemia fue arrasada por ese presente tan potente, tan cargado que incluso hoy parece que está mucho más lejos temporal y subjetivamente.

Volviendo al curso en pandemia, desde un lugar u otro comencé —como tantos— a rodear el presente de una historia que sirvió como una especie de refugio, utilizado para decir de manera calma y académica «esto ya pasó alguna vez y fue superado», que no cunda el pánico. Creo que unos y otros lo hicimos para poner en relación aquel presente con el pasado, para no creernos únicos en la historia o para buscar soluciones. Un tranquilizador erudito y sobre todo pensar cómo actuar y qué esperar del futuro, que se había transformado en algo mucho más incierto que de costumbre. Como dice Koselleck (1993, p. 336), *la historia concreta se madura en medio de determinadas experiencias y determinadas expectativas*.

---

102 Una nota en un programa de radio *El Espectador* a Carlos Demasi; en *Del Sol FM* con Gabriel Quirici; en la revista para escolares *La Mochil*a, de Banda Oriental; en notas sobre las imágenes y la peste, de Gabriel Peluffo y Carolina Porley, de los que haré mención más adelante; por nombrar solo algunas apariciones a nivel local. Se buscó por varias vías historizar sobre la peste y las pandemias, a la vez que poner en contexto histórico lo que nos estaba pasando y no entendíamos bien. La historia que se enseñaba y divulgaba era una especie de traducción de los sucesos en el idioma de la experiencia humana, una búsqueda desesperada de referencias. A nivel de la historia de la humanidad, se refirió a las plagas que asolaron antiguas civilizaciones, las pestes negra y bubónica en la Europa medieval y moderna, las referencias de lo sucedido en el Río de la Plata y Uruguay, la fiebre amarilla, la gripe española, etc.

Las fotografías y edificios del barrio como huellas del pasado

Dentro del universo de bachillerato, sentí que cuarto año fue el nivel en el que existió una mayor resistencia, dificultad o falta de accesibilidad de los estudiantes —tanto material como humana— para trabajar y participar de forma virtual. La gran mayoría de ellos pasaron a ser institucionalmente denominados como *no conectados*, o los *rojos*, en el semáforo que tuvimos que hacer para clasificarlos.[103]

De todas formas, a pesar de que mis expectativas también estuvieron allí, muchos de esos temas cayeron en el vacío de la virtualidad, debido a que los trabajé con grupos de cuarto año durante la primera virtualidad, y después los retomé vagamente en el momento de la presencialidad.

En mi caso particular —por la ubicación del liceo en el que daba clases—, me pareció oportuno trabajar con artículos de Aníbal Barrios Pintos (1971) y de Alfredo Castellanos (1971), sobre la fundación del barrio Villa Colón y su vinculación original con las pestes. También leímos a José Pedro Barrán (1990) describiendo las características de Montevideo antes de la instalación de las redes de saneamiento y las discusiones en torno a ello.[104] Esos acontecimientos siempre fueron parte de la historia del Uruguay, la que muchos de nosotros enseñamos; pero, al igual que las experiencias respecto a

---

103 Durante los dos años de pandemia se nos solicitaba la realización de semáforos con la lista de cada grupo de estudiantes: *verdes*, los que participaron y se conectaron casi siempre; *amarillos*, los que alguna vez se comunicaron con nosotros por alguna vía, y *rojos*, los que desaparecieron del rastreo institucional. Pensando en ciencia ficción, desde un principio me evocaba la idea de la novela distópica *Un mundo feliz*, del británico Aldous Huxley, en la que los ciudadanos se dividen de Alfa a Épsilon, para ocupar el lugar asignado jerárquico y de privilegio social, desde el nacimiento.

104 Agregamos el debate sobre la higiene pública, la creación de un lazareto en la isla de Flores o, viniéndonos hacia el siglo XX, las imágenes de propaganda sobre la gripe española de 1918, entre tantos otros pasados para recordar.

esos mismos hechos pasados, mutan con el tiempo y, como dice Koselleck (1993, p. 339), se *superponen, se impregnan unas de otras. Aún más, nuevas esperanzas o desengaños, nuevas expectativas, abren brechas y repercuten en ellas*. En nuestro presente de la pandemia del covid intuí que sí tenía sentido trabajar sobre esos temas como proyecto de enseñanza de la historia, en la que se fusionaron el presente y el pasado de las pestes y epidemias.

Vimos cómo durante las epidemias de fiebre amarilla del siglo XIX en Montevideo, las familias más privilegiadas compraron terrenos y construyeron casas de veraneos próximas al arroyo Pantanoso y zonas con ambientes verdes para huir de la peste, tal como lo anunciaba en sus primeras páginas el *Decamerón* de Boccaccio. El conjunto incluye lugares de un barrio montevideano llamado Lezica, zona en la que se encuentra el liceo en el que realizamos este trabajo. El hotel Giot, el colegio Pío, el tranvía, la estación de ferrocarril y las primeras mansiones dieron origen al barrio y proximidades del liceo que —hace un siglo y medio atrás— aislaron en *burbujas* (en palabras de hoy) a aquellas familias montevideanas.

En ese contexto, una de las actividades asociadas al tema de la fiebre amarilla era una cacería fotográfica por el barrio de Lezica, reconociendo algunas de las primeras casonas y lugares de fines del siglo XIX de la fotogalería del sitio web Centro de Fotografía y de la Biblioteca Nacional, que les había seleccionado. La actividad fue un fracaso absoluto. Ya la había realizado con anterioridad, en la *vieja normalidad*, con estudiantes de tercero, todos juntos, como salida de campo y había resultado una linda experiencia, en la que habíamos reconocido la historia en el barrio, recorrido las huellas del pasado a través de las fotografías y su comparación con la fotografía hoy, visitado con guías varios edificios, entre ellos el tapiado y abandonado hotel Giot.

Pero todo había cambiado: las condiciones eran las de la virtualidad, ellos debían realizar el trabajo solos, lo que, sumado al contexto de cuarentena, acabó en una decepción total. Visto desde hoy, no

podía ser de otra manera. Ahora me parece evidente que nunca hubiese salido bien. A decir de Koselleck respecto a las expectativas y proyecciones que se hacen desde el hoy, el futuro en ese presente, en el que suponía iba a funcionar el plan, *apunta al todavía no, a lo que solo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen* (Koselleck, 1993, p. 337). Sin embargo, cuando avanzamos hacia ese horizonte, él se mueve junto con nosotros. Como dice Gadamer (1987, p. 374),

> [...] el horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve. También el horizonte del pasado, del que vive toda la vida humana [...] se encuentra en un perpetuo movimiento.

En ese permanente movimiento, tuve que reelaborar el plan.

Moldeando los relatos del pasado, el Miniver de Orwell

En la novela *1984* de George Orwell, el lugar en que trabajaba su protagonista Winston Smith era el Miniver (en neolengua) o Ministerio de la Verdad. Uno de los principales cometidos de dicha oficina era reescribir el pasado en aquellos casos en que el peso del presente así lo impusiese, con el objetivo principal de mantener la integridad y legitimidad del régimen intactas. A través de un complejo sistema de tuberías, que recorrían las *tres mil habitaciones sobre el nivel del suelo y las correspondientes ramificaciones en el subsuelo,* los archivos del pasado circulaban para que los burócratas sometidos reescribiesen los fragmentos por motivos de intereses políticos o de propaganda del sistema. Los registros escritos del pasado operaban como un organismo vivo, los archivos se activaban y desactivaban para que la historia fuera modificada cada vez que fuese necesario. La verdad

revelada sobre el pasado era dictada por el presente al antojo del poder político. Me parece que es una idea muy potente. Me gusta pensar que así fueron mis planificaciones anuales de los temas históricos a trabajar, sobre todo durante el primer año de la pandemia, superando las virulencias de los acontecimientos presentes, como explicaré a continuación.

Al observar específicamente en los planes oficiales de Historia en el contexto covid, en mi caso particular, durante estos dos años, tuve que elaborar cinco programas distintos, tres de los cuales eran de Historia del Arte. Nunca había trabajado con ninguno de estos grupos, por lo que la situación era doblemente extraña. Por un lado, eran nuevas las temáticas que tenía que estudiar y preparar y los niveles en los que debía enseñar, y por otro, también se habían modificado las condiciones *normales* de enseñanza.

Fue bastante caótico planificar así. Pensemos en los procesos históricos planteados desde los planes de Historia como fijos, estables, generales y compartidos por todos —como los archivos del Miniver—. Desde mi lugar los manipulé de modo que se parecían más a un material moldeable, en constante mutación, como si fuesen parte del pasado orwelliano.

A modo de ejemplo, los temas que trabajamos en Historia del Arte quedaron con una temporalidad más parecida a una colcha de retazos que a una ordenada y prolija secuencia. Comencé —a pesar de la virtualidad— cronológicamente en consonancia con el programa oficial. Estudiamos las temáticas que correspondían a un inicio de cursos normal, dependiendo del nivel, con Prehistoria y Antiguo Egipto o Impresionismo, utilizando como formato mis típicas fichas pensadas para un curso tradicional. A medida que avanzaban las semanas y seguíamos sin saber cuándo nos reencontraríamos, me detuve y no continué dando los temas subsiguientes. El tratamiento de lo histórico cambió; empecé a salpicar la historia del arte sin ton ni son, con imágenes, juegos, textos cortos, videos, etc. Entrelazando las propuestas con la necesidad que se impuso en ese momento

—como el régimen político de Orwell— de *mantener el vínculo pedagógico* y no ese otro deber que me acompañaba en la antigua normalidad de *cumplir con el programa oficial.* Algo similar me sucedió con el programa de cuarto año. La historia oficial adquirió una especie de vida trashumante.

En cambio, en el segundo año pandémico, intenté que en los *tiempos de virtualidad* quedaran dadas determinadas temáticas históricas básicas y estructurantes, para luego sí —en tiempos de transición hacia la presencialidad— comenzar con otros procesos históricos cuyas características eran más adecuadas para el trabajo en el aula del liceo. Hice todo esto sin planificarlo con antelación, porque tampoco sabía en un principio cuánto iban a durar las etapas.

La temporalidad ganó en espesura tanto por los temas trabajados como por la particularidad de las condiciones de enseñanza. En el caso de cuarto año, en la virtualidad quedaron inscritas la Guerra Fría, Estados Unidos y la URSS, todos temas que fueron retomados a vuelo de pájaro en el momento de la transición a la presencialidad plena,[105] gracias a lo cual pude ordenar el relato de otras temáticas en clase.

En virtualidad no iba a avanzar más de ahí, fue el tope como para generar una estructura básica que contuviese el resto del programa en la presencialidad plena. Trabajaría luego sí, todos juntos, con Revolución cubana y América Latina en el contexto de la Guerra Fría, haciendo foco y diversificando la espacialidad; o lo haría con un tema que acompaña cronológicamente al programa, pero que camina, a mi entender, con otros sentidos historiográficos, que es la Descolonización.

En el caso de quinto año humanístico, en la virtualidad quedó estructurada la triangulación Europa, África y América, como red transatlántica que configuró el espacio de la modernidad, colonialidad y sistema mundo, desde el cual, al momento de la vuelta a la presencialidad, nos fuimos introduciendo como bisagra en el trabajo

105 Tal vez podemos pensar en tres etapas: virtualidad, transición (en la que iban algunos estudiantes y otros no) y presencialidad plena.

con la Era de las revoluciones. Eran temas que no me parecía adecuado manejar desde las pantallas negras. La complejidad y densidad histórica de las revoluciones occidentales de fines el siglo XVIII y principios del siglo XIX, desde el plano más concreto —pensando en los detalles fácticos—, pasando por cuestiones más abstractas y conceptuales —como los debates historiográficos—, fueron nudos que consideré inadecuados para desenredarlos aislados en nuestras burbujas. La época de cambios históricos revolucionarios tenía su correlato en la época de cambios de nuestro año pandémico. Pero —como todo en la era covid— la selección de contenidos, elección de temas, metodologías de trabajo, etcétera, fueron un poco por azar, un poco por la vía de los hechos, un poco con plena conciencia.

Por último, y en vinculación con el siguiente apartado, cabe mencionar que las características de la cuarentena y la pandemia incluyeron un componente tan fuerte de esta era tecnológica que, tal vez, la experiencia pasada conocida podamos encontrarla más en la ficción que nos planteó el cine y la literatura. Las pantallas negras y sus mundos imaginarios fueron espejos de infinitas realidades desconocidas que nos devolvía el reflejo del encierro en nuestras burbujas.

El futuro ya llegó. La virtualidad, esa distopía que nos tocó vivir

> —Bueno, como les venía diciendo… ¿Hay alguien ahí?… Hola. ¿Están? ¿Alguien entendió la pregunta?
>
> —¡Por favor, si algún o alguna valiente se anima a prender la camarita estaría buenísimo, así no me dejan sola mirándome a mí misma todo el tiempo!
>
> —La foto del gatito, ¿sos vos Jessica?
> —Ella es mi hija. Ya voy, ya voy, esperen que la llevo y vuelvo.
>
> (*Escenas cotidianas de las clases virtuales*)

En la casa de enfrente había uno de estos
cartelones: EL GRAN HERMANO TE VIGILA.
George Orwell, *1984*.

La ciencia ficción, desde la literatura, el cine y actualmente desde las series de televisión, nos plantea escenarios hiperrealistas-ficticios-futuristas-distópicos a partir de un corrimiento espaciotemporal en el que se proyectan desde su presente las preocupaciones, temores y críticas que interpelan al autor o autora, muchas de las veces sin limitarse ante las ataduras de las reglas históricas o sin tener que seguir las leyes naturales de la física ni de la tecnología. Otras veces, por el contrario —como en Isaac Asimov—, existe una obsesión por ser tan precisos en las lógicas y que todo lo imaginado sea científicamente comprobable, en detrimento muchas veces del relato. Al que sí le interesan los aspectos literarios del cuento fantástico más que ajustarse a los avatares de la ciencia es a Ray Bradbury (2020).

Ante eso me pregunto ¿cómo se modifican las reglas de la historia fuera de la historia? ¿Es eso lo que nos pasa hoy? En un mundo distópico, ¿qué rol tendría la historia, hacerla y enseñarla a otros? ¿Qué planteos de la historia nos hace la ciencia ficción que puedan venir en auxilio hoy? Pensando en nuestra historia reciente en estos últimos dos años, las imágenes de ciencia ficción aparecen como flashes espectrales una y otra vez. Así lo vivimos y sentimos muchos de nosotros. A continuación, expondré escenas de las prácticas de enseñanza cotidianas en el contexto de la virtualidad, desde la perspectiva de la ciencia ficción.

Fotogramas de la virtualidad

Para comenzar este apartado pienso en cuestiones como armar y vivir en tu burbuja, haber reconocido que existía algo llamado *nueva normalidad*, estar conectados por ondas satelitales, dividir a los estudiantes entre los que entraron a la plataforma institucional CREA y

los que no (como si fuese un portal en el ciberespacio). Prender siempre la cámara o estar silenciado, como holograma poco sofisticado de nuestra corporeidad (todo un relato de subjetividades). Definir y considerar el periodo de la *virtualidad* en oposición a la *presencialidad,* etcétera, todos parecen neologismos o situaciones que describen los componentes de esa nueva estructura de la realidad, en la que tuvimos que pensar nuestras clases de Historia, sin tener idea de cómo ni para qué.

Ante una nueva realidad que me parecía muy otra, de la que no era creadora, como tantos otros la sentí algo ajeno y paralelo en mi vida. Parecía estar viviendo dentro de una obra cyberpunk, en la que

> […] la noción de una realidad alternativa en el ciberespacio es la base de obras como Neuromancer de William Gibson, uno de los grandes pilares del movimiento cyberpunk. […] tienden a reflexionar sobre el impacto de la tecnología en lo que significa ser humano. (Quian, 2018, p. 105)

Era como actuar en la serie británica *Black Mirror* (2011), de Charlie Brooker, en la que cada capítulo trata una temática independiente; el nuestro en esta pandemia sería algo así como teleenseñar y teleaprender a través de pantallas negras, encerrados en esferas ciberespaciales, ya que en el espacio público habita el virus.

La idea de trabajar en las aulas algunas de las temáticas que plantea *Black Mirror*[106] era muy sugerente, incluso antes de la pandemia. Las tecnologías de la información y la era digital pueden ser vistas como un *boomerang*. Parten de lo humano porque son creadas y puestas en acción por personas, pero por un momento parecen no

---

106 La centralidad de cada capítulo giraba en torno a la paranoia, el impacto psicológico de las redes sociales, ciertos debates filosóficos en torno al uso de las imágenes, pantallas, realidades virtuales, inteligencia artificial, los dilemas éticos que se plantean ante el estallido de la revolución digital que se viene desarrollando y nos viene apabullando.

serlo. Ahí es cuando percibo que rozan con construcciones más perversas o demoníacas, y cómo eso vuelve a impactar sobre nosotros y ocasionar efectos, muchos de ellos nocivos, en nuestros cuerpos, emociones y vínculos.

Si pienso en las clases y exámenes virtuales, en las coordinaciones mitad presenciales-mitad por Zoom, etcétera, me doy cuenta de que era como estar viviendo en un capítulo de esta serie de televisión, eran escenas de esta distopía.[107]

Uno de los ejes más problemáticos fue el de la comunicación con mis estudiantes, y es el que quiero abordar en este apartado. Desde el principio no tenía claro qué medio utilizar, con qué frecuencia ni con qué alcance. Entre *emails*, portales institucionales y celulares, al final, en la segunda virtualidad aprendí que solo lo haría a través de la plataforma institucional y en horarios limitados a las horas de las clases, y no 24/7 como en algún momento me sucedió. Desde entonces, cada vez que debía hacer la devolución de un trabajo escribía largo y tendido, como para llenar ese vacío, generado por la virtualidad, de la mirada, del habla, de explicar una y otra vez el error o lo que no se comprendió, o lo buena que les había quedado la tarea y alentarlos a seguir. No sé si la mayoría habrán leído mis correcciones; muchos me respondían agradecidos y que las iban a tomar en cuenta, a otros (la mayoría) no tengo idea qué les habrá llegado de mis aclaraciones.

En el libro *Neuro Ciencia Ficción. Cómo el cine se adelantó a la ciencia*, el físico y neurocientífico Rodrigo Quian Quiroga[108] recuerda que en la película *Matrix* su protagonista Neo tiene guardado el libro de Jean

---

107 Por ejemplo, en las coordinaciones docentes, en las que algunos parecíamos estar en conexiones intergalácticas desde el *Enteprise,* y los colegas en distintas galaxias, a los que veíamos en las magníficas pantallas de las televisiones de videoconferencias, o personas del equipo de Dirección que dirigían instituciones de cientos de personas, incluso cuando retornamos a la presencialidad, desde sus casas a través del celular y el WhatsApp.

108 Director del Centro de Neurociencia de Sistemas en la Universidad de Leicester, Inglaterra, analiza cómo el cine imagina más allá de lo posible, la realidad, lo conocido, así como también se basa en los avances científicos. Pero lo más sorprendente es el descubrimiento que la ciencia muchas veces toma de la ficción ideas, elementos para pensar y explorar.

Baudrillard *Simulacra and Simulation*. Ese guiño cinematográfico viene a ilustrar uno de los temas principales de las hermanas Wachowski en el filme. El planteo gira en torno a si sabemos diferenciar entre lo real y lo ilusorio. Es decir, aquello que es una simulación, que nos creemos que es real o lo que sabemos que, a pesar de la verosimilitud, no lo es. Recuerdo que en una actividad de coordinación institucional una colega de Teatro nos alertó que durante la virtualidad todo era un simulacro, que nosotros simulábamos enseñar y ellos simulaban aprender.

Otra idea que me parece interesante destacar es que, en parte, también fuimos vigilantes vigilados. Si nos abstraemos y pensamos en el *Gran Hermano* de Orwell, es como volver a sentir esos espejos de ciencia ficción en nuestra cotidianeidad. Algunos fragmentos de la obra son ilustrativos de lo que nos sucedió:

> *La telepantalla recibía y transmitía simultáneamente. Cualquier sonido que hiciera Winston superior a un susurro era captado por el aparato.* Además, mientras permaneciera dentro del radio de visión de la placa de metal, podía ser visto a la vez que oído. Por supuesto, no había manera de saber si le contemplaban a uno en un momento dado. Lo único posible era figurarse la frecuencia y *el plan que empleaba la Policía del Pensamiento para controlar un hilo privado*. Incluso se concebía que los vigilaran a todos a la vez. Tenía usted que vivir —y en esto el hábito se convertía en un instinto— con la seguridad de que cualquier sonido emitido por usted sería registrado y escuchado por alguien y que, excepto en la oscuridad, todos sus movimientos serían observados. *Winston se mantuvo de espaldas a la telepantalla. Así era más seguro; aunque, como él sabía muy bien, incluso una espalda podía ser reveladora.* (Orwell, 1980, 4) (cursivas mías)

En una instancia de examen virtual, una estudiante tenía que respondernos sobre las causas de la Primera Guerra Mundial, desde la cocina de casa. Mientras tanto, se oía a su madre cortar la verdura para el almuerzo y a su perro que ladraba detrás. Claramente eran muy tímidas las expresiones de ella y no estaba para nada cómoda mientras le tomábamos el examen. Imagino todas las pantallas a la

que estamos expuestos los docentes, a toda la familia, amigos. Somos públicos y notorios, hasta podríamos ser virales. A la vez, tengo que pensar en cómo dejé que mi celular me controlara y me persiguiese, y junto con él mis colegas y estudiantes. En palabras de Orwell, era como *el plan que empleaba la Policía del Pensamiento para controlar un hilo privado.*

El futuro ya está acá. Los usos de las tecnologías de la información en mis clases de Historia

Rodrigo Quian Quiroga señala que Marvin Minsky[109] —uno de los primeros y más importantes investigadores sobre la inteligencia artificial y uno de los asesores de la película *2001. Odisea del espacio*— al principio afirmaba que «no hay diferencia clara entre la psicología y la inteligencia artificial, ya que el cerebro, en el fondo, es una máquina» (2018, p. 21).[110] Es una idea un tanto radical, pero es interesante para pensar en los usos de la tecnología, y nos genera la ilusión de que será el medio más efectivo para llegar a los y las estudiantes, a que «aprendan con el lenguaje del siglo XXI», sobre todo por la llegada del covid, que potenció el uso de las TIC.

---

109 Su nombre se modifica y se hace un juego con las letras del nombre de uno de los personajes astronautas, Victor Kaminski.

110 «A finales del siglo XX se produjo un avance más mentando de la inteligencia artificial. Para sorpresa de toda la humanidad, quien era considerado uno de los exponentes más brillantes, el campeón imbatible de ajedrez, Garry Kasparov, fue derrotado en una serie de seis partidas por la supercomputadora Deep Blue. En nuestros días, las redes profundas son la nueva vedette en el desarrollo de la inteligencia artificial: estos avances no fueron ajenos a los grandes gigantes de Silicon Valley… A mi entender, uno de los resultados más espectaculares en los últimos años ha sido no solo el reconocimiento de las imágenes, sino también su interpretación. Un algoritmo basado en redes profundas, acoplado con otra red cargada de procesamiento de lenguaje, pudo extraer el sentido de lo que mostraban distintas fotos en internet» (Quian, 2018, p. 33).

Pensando en mis clases en general —aún más en pandemia—, me toma mucho tiempo elaborar un video, editar un documental, crear el Power Point con las imágenes, el uso de las computadoras de estudiantes llamadas *ceibalitas*, el juego Kahoot, utilizar el portal institucional de educación pública CREA para subir materiales, juegos, evaluaciones, etcétera. Todas estas herramientas, en apariencia, vienen a solucionar mis problemas para tener una mejor llegada con mis estudiantes, para lograr diseños que parecen perfectos al trabajar determinados temas históricos y que así *los visualicen, no se desanimen, comprendan mejor*. En la pandemia se sumaron al entramado tecnológico en educación asuntos de logística y comunicación entre celulares y computadoras, para llenar el vacío y salvar las distancias generadas por el cierre de los liceos. Todos estos componentes, que también tienen mis clases de Historia, los reconozco linderos a las tecnologías del mundo del cine y la ciencia ficción. Inteligencia artificial de los robots, máquinas y computadoras, o girar y ver la inteligencia humana en combinación con los robots, las máquinas y computadoras.

Para mi tranquilidad, el propio Minsky aseguró, en una de sus últimas entrevistas antes del año 2016, que la inteligencia humana va mucho más allá de las lógicas y algoritmos de la inteligencia de las computadoras, por ejemplo, ante la infinidad de maneras de resolver problemas, abstraer, desarrollar el sentido común, crear analogías y transferir conocimiento. En definitiva, si pienso en mis clases de Historia, y en las tecnologías de la era digital (que la pandemia extendió y profundizó), me doy cuenta de que las incorporó como un medio más, que pueden ampliar la comprensión, diversificar los accesos a la información, desarrollar otras habilidades como interpretar imágenes, o simplemente entretener y despejarnos. El problema de la pandemia es que muchas veces fueron el *único* medio, el de la tecnología de la información. Sin embargo, muchos recursos nuevos que comencé a usar, un tanto obligada por las circunstancias, vinieron para quedarse.

En mi caso, el esfuerzo por ampliar y conocer nuevas herramientas, como el juego Kahoot o el portal CREA, pasaron a ser parte del abanico de elementos para usar. Si bien me llevan mucho tiempo de elaboración y tampoco tengo tan claros sus efectos, pienso en *Yo robot* de Isaac Asimov que, ante el avance de la robótica, planteó leyes fundamentales para que los productos propios de nuestra creación no atacaran a sus creadores.[111]

Por ejemplo, el Kahoot[112] como juego me parece muy divertido, y lo empecé a usar después de la virtualidad del 2021 con los cuartos y los quintos años, como repaso previo para las pruebas semestrales de evaluación. Es de esas cosas que se *me pegó* y vino para quedarse. Para ellos y para mí, fue muy dinámico y entretenido; nos corta la rutina, los entusiasma, pero tengo claro que su aporte histórico, conceptual, reflexivo e informativo es prácticamente nulo. No importa, el objetivo es otro. Mi idea es respetar las leyes de Asimov y que las reflexiones, planificaciones y desarrollo de mis clases no sean devorados por el uso de tecnologías y pasen más por otros lados, conceptualizaciones sobre qué temas trabajar y para qué, qué nuevos aportes teóricos puedo incorporar y apostar a la importancia de la presencia, mi voz y mis energías. Dejar esta batería de recursos en el lugar que le asigne, a conciencia.

¡No soy un robot!

Revisando esos momentos de humanos-máquina, pienso en la hora de la clase en virtualidad como todo un desafío. Cuando llega la hora

111 Una versión con un planteo similar y muy interesante es la película británica *Ex Machina* (2014), de Alex Garland, en el que la inteligencia artificial termina engañando a su creador, contado de una manera muy sutil e inquietante.

112 Es un juego interactivo. Primero elaboro una serie de preguntas: verdadero o falso, múltiple opción, reconocimiento de imágenes y fotografías, etc. Luego, en clase, cada uno desde su computadora o celular ingresa al *link* con el código que les aparece en una pantalla general que vemos todos. Cuando todos están listos empieza la competencia de forma simultánea, como un torneo del saber. Con música y con los nombres de cada uno en pantalla. Es muy entretenido.

de Zoom o Conferences, es todo nervios. ¿Cuántos vendrán hoy? ¿Hablarán? ¿Grabo? ¿Qué les exijo?

—Hola, buenas tardes a todos. Ah, sí, problema de conexión.

—Bueno, vamos pasando de Conferences a Zoom porque no funciona.

—Le avisan al resto.

—Ta.

—Escríbanse por el grupo de WhatsApp.

—Ta.

Diez minutos después tal vez empiece la clase, el monólogo en vivo. Al menos, no es una grabación, que también las hice para subir, explicando temas y fichas, toda una *youtuber* o *influencer*. Nunca me había visto a mí misma dando clases. Creo que a pesar de ser la única en las pantallas, ni siquiera me miro. Me esquivo la mirada esperando encontrar algún o alguna estudiante. ¿Dónde miro? ¿A la camarita? Fui la profesora-máquina. Me veían y me apagaban a su antojo. De alguna manera, cómo se plantea en *2001. Odisea del espacio,* de Stanley Kubrick, la capacidad de la máquina de incorporar elementos tan humanos, por fuera de lo esperado, traslada mi realidad dando clases a través de la computadora, de ser yo misma, para los estudiantes, esa *luz roja sintiente, con sus emociones, miedos e intereses*.[113]

En mi caso fue al revés; adquirí características de profesora computadora. Recuerdo un chiste que estuvo circulando durante la pandemia, en el que aparecía modificado el *captcha* para ingresar a CREA del portal de Ceibal: *¡No soy un robot!* La sutileza de agregarle

113 «El gran logro de Kubrick es convencer al espectador de que esa luz roja es un ser sintiente, con sus emociones, miedos e intereses. Y como todo buen argumento, los personajes evolucionan a medida que trascurre la trama, y quien en principio era la compañía perfecta en una misión a Júpiter, incapaz de la más mínima equivocación, se vuelve un ser temible que comienza a tomar decisiones erráticas e impredecibles debido a algo tan humano como el miedo a dejar de existir» (Quian, 2018, p. 20).

los signos de exclamación fue una genialidad con la que me identifiqué mucho. En *Odisea del espacio*, cuando el astronauta Dave quiere entrar a la estación espacial, Hal, la computadora, no lo quiere dejar entrar, porque teme que la vaya a desconectar. El astronauta le pregunta a la máquina cuál es el problema, Hal le responde: «creo que lo sabes tanto como yo. [...] Sé que tú y Frank estaban planeando desconectarme y me temo que eso es algo que no puedo permitir». Este diálogo escalofriante es como el mundo de las máquinas queriendo quedarse con lo humano, paradójicamente, tomando cualidades que lo transforman y caracterizan como tales, que sienta, piense, tema, discuta, se niegue a someterse, con voluntad independiente de quienes la manejan. También les corta a los astronautas los suministros que los mantienen vivos cuando están hibernando. Durante la virtualidad, ya no sé si yo era la nave de Kubrick o los astronautas encerrados en ella.

Los cuadraditos negros de la clase o fotos estáticas de cosas que no tienen nada que ver con sus rostros, detrás esconden a un estudiante superatento y que entiende absolutamente todas mis explicaciones y no tiene ninguna duda o, todo lo contrario —lo que creo que habrá sido la mayoría de las veces—, no está entendiendo mucho. Tal vez dejó la camarita y se volvió a dormir o, como muchos estudiantes después me confesaban, en varias clases jugaban al *playstation* mientas estaban los docentes dando la clase. Tal vez detrás de esa pantalla negra estaba toda la familia mirándome, quién sabe.

Por momentos se me ocurría hacer ejercicios de presencia:

> —Bueno, ahora todos tienen que escribir en el chat dando señales de vida.
>
> —Estoy.
>
> —Estoy, acá profe.
>
> —Acá.
>
> —Sí.
>
> —Escucho.

Ahí vuelvo a respirar y sigo. Y cuando se termina la clase virtual es como otra desilusión más y a seguir juntando los pedazos rotos para armar y llevar adelante otro *Zoom* o *Conferences* que la mayoría de las veces volverá a ser un desencanto. Koselleck menciona que, desde la colonización del siglo XV, la revolución de la ciencia y la técnica, *el horizonte de expectativa ya no encerraba al espacio de experiencia, con lo que los límites entre ambos se separaban*. En parte, siento que eso es lo que me pasó con la pandemia. No sé si en el pasado me imaginé un futuro como en la virtualidad, en algo similar a lo que nos pasó en la pandemia. Tal vez en algún momento sí, esbocé una vaga idea de un futuro en el que yo no estaría, pero evidentemente algo de la era la era digital y globalizada que vivimos hace varias décadas nos fue dejando pistas.

Las esferas del aprendizaje: entre imágenes y lecturas

Cambiando el foco del análisis, mientras daba los cursos en Historia del Arte durante la primera virtualidad, me gustaba traer la noción de *iconosfera* como una ilusión generada en sus casas. Conectados dentro de ese efecto de burbuja imagino a mis estudiantes iluminados en sus cápsulas con múltiples proyecciones iconográficas. Noté que quedaron rodeados de imágenes de la historia del arte —sin haberlo planificado previamente—, por ejemplo, analizando varias obras del Covid Art Museum en Instagram, presentándoles un video interactivo con un juego para encontrar las obras de arte. También cuando tuvieron que buscar las decenas de obras del *Dixit,* un juego de cartas casero que hice especialmente para las clases y que habíamos llegado a usar en vivo y en directo en esa primera semana antes de la virtualidad. O cuando Carolina Porley nos muestra la obra del artista británico Banksy, *My wife hates it when I work from home*, y se las presento a los estudiantes: nada más sugerente que un artista callejero trabajando en su casa; al plantear eso, refuerza de una manera muy ilustrativa lo que estábamos viviendo. Sumado a las obras

que ellos y ellas iban eligiendo del *Covid Art Museum*, generaron entornos visuales y de reflexión que recubrieron de imágenes nuestras burbujas. A continuación, presento algunas de esas reflexiones.



Imagen 6. *My wife hates it when I work from home*. Bansky, 15.4.2020

> En estos tiempos el baño se ha convertido en la habitación de la casa más importante o central. Es en estos tiempos donde la higiene personal es lo que más se procura. Es así que, ante la imposibilidad de salir a las calles, donde Banksy crea y exhibe sus obras, este, en vez de, en situaciones normales pintar un baño sobre un muro, utiliza su propio baño para en sus paredes dibujar ratas. Estas últimas podrían significar la contaminación y la peste, o bien, las actividades humanas dentro del baño también podrían representar a las personas, siendo nosotros las ratas encerrados en nuestras casas.
>
> (Rodrigo, estudiante de 6.º
> de Arquitectura, analizando la obra
> de Banksy en paralelo a sus vivencias.)

> El tema que la autora nos plantea aquí es que ella utiliza un CD como tapabocas. Lo hace de manera sarcástica y le pone humor al momento que estamos pasando. El recurso que utiliza es un CD que dice antivirus y que este va a sustituir al tapabocas. [...] Aquí la autora nos plantea y utiliza el recurso de un CD que al parecer es un antivirus. Ella con ese CD en su rostro nos quiere simbolizar el uso del tapaboca, pero de una forma irónica, sarcástica. Es una obra muy interesante y le pone su cuota de humor a un momento como este.
>
> (Camila, estudiante de 5.º Artístico, analizando la obra *Realidades*, de Tatiana Dinato exhibida en The Covid Art Museum.)

Por último, cuando volvimos a la cuarentena en 2021, estábamos más cansados aún porque ya la dábamos por superada; nos dimos cuenta de que no: la pandemia continuaba y la virtualidad retornaba. Se me ocurrió cambiar la estrategia (ya no daba clases de Historia del Arte) y brindar herramientas para una lectura en solitario, estudiante-texto. Más que nunca serían *enseñantes aprendientes* (Fernández, 2007), pensé, y la lectura sería el formato más legítimo para reencontrarse con la historia. Sería algo así como, en contraposición a la idea de iconosfera, que estuviesen empapelados de historia en su encierro.

El lugar de refugio debía ser la lectura: pensando en estudiantes de bachillerato, ellos enfrentados al texto y resolviendo consignas concretas en un ida y vuelta con la lectura y su análisis. Si bien teníamos clases por Zoom o Conferences para explicar textos y evacuar dudas, también les dejaba videos explicativos. Sin embargo, siempre me quedaba con la sensación de que mi acercamiento no permitía avanzar mucho más de lo que la lectura en solitario podía facilitarles. La lectura y la historia, en donde me dejaba ver como docente era en las actividades propuestas, en la selección cuidadosa de textos, en la explicación virtual y lejana y en las devoluciones. Ese acercamiento desde la virtualidad, a mi entender, nunca es tal, ni completo, ni abarcador, sino parcial y como ecos en una cueva oscura.

Fue una estrategia que se agotó. «Profe, eran muchas hojas», me decía la mayoría, y Diego acotó en una clase de consulta presencial:

«Sus videítos me entreveraban más». Por suerte ya se venía la segunda presencialidad, la última, la definitiva, espero.

Momentos de reencuentro. Los contornos de la presencialidad

La relación con el saber por parte del docente se actualiza de manera singular para cada uno *en el espacio psíquico de la clase*, crisol de la transmisión, y organiza el espacio para el grupo de alumnos. [...] es posible analizar esta huella que firma la topografía del espacio didáctico para un docente. *Claudine Blanchard-Laville*

Para pensar el papel de la historia desde la lógica de los relatos de ciencia ficción, y desde ahí examinar mis clases de Historia en esta distopía, me parece muy sugerente lo que nos dice Margaret Atwood en su libro *El cuento de la criada* (2020).[114] Una de las normas que siguió para escribir la novela fue pensar en hechos que ya hubiesen ocurrido «en lo que James Joyce llamaba la *pesadilla* de la historia». Tampoco agregó instrumentos tecnológicos que no existiesen en su época, «nada de cachivaches imaginarios, ni leyes imaginarias, ni atrocidades imaginarias. Dios está en los detalles, dicen. El Diablo también» (2020, p. 12).

Esto me retrotrae a aquellas clases en las que evocar el pasado era buscar, como Atwood, elementos de la historia para construir y

114 Adaptado para serie de televisión estadounidense del año 2017, de gran popularidad incluso durante la pandemia. Pensar que en Gilead, el régimen del futuro de los Estados Unidos en el que se sitúa la novela, todo lo que les pasa a las criadas, a los disidentes, el sistema de control, tortura y represión está inspirado en la historia de la humanidad, es mucho más aterrador que cuando vemos la Matrix (la gran computadora de una serie de película con el mismo nombre, de las hermanas Wachowski, la primera de 1999), conectada a los cuerpos de humanos desde sus cápsulas acuosas. Son versiones de cómo se componen uno u otro mundo distópico, uno mirando mucho más al pasado y el otro al futuro, pero siempre buscando sintetizar una visión que expanda la crítica desde sus realidades presentes.

comprender la distopía pandémica que vivíamos. A continuación, desarrollaré los dos asuntos principales que me ocuparán en este apartado. Por un lado, aquellos temas que no pude trabajar en virtualidad, como la obra de Juan Manuel Blanes; y, por otro, destacaré lo sustancial del trabajo en el aula en ese encuentro presencial con mis estudiantes, rescatando sus voces y perspectivas.

La iconografía del drama histórico

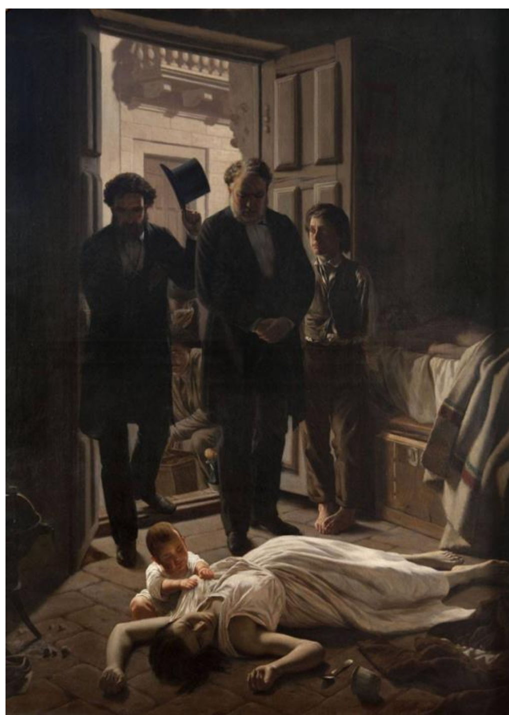


Imagen 7. *Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires*, Juan Manuel Blanes (1871).

Volviendo a la primera parte de este trabajo y en sintonía con ese sentir generalizado de buscar experiencias del pasado para encontrar un sentido a lo que estábamos viviendo, recuerdo que en el primer año de pandemia, en el que estaba dando y recibiendo diversos cursos de historia del arte, sentí que cobraba importancia hacer un recorrido

por la iconografía de la peste en el mundo occidental. Algunos artículos de Gabriel Peluffo Linari y Carolina Porley me sirvieron de apoyo. Ambos, por distintas vías, estudiaron la pintura en el mismo momento de la pandemia: *Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires*, de Juan Manuel Blanes (1871).

No analicé las obras que describo a continuación en el primer momento en que la pandemia se impuso como tema, porque estábamos en virtualidad. Para mostrar estas pinturas esperé a la llegada del encuentro en el aula del liceo.

Una de las esferas de análisis de Peluffo tiene que ver con el manejo del espacio público, urbano y colectivo de los acontecimientos, la muerte y los ángeles batiéndose en los campos de batalla terrenales. Los cuerpos de los muertos se entreveran e intentan desesperadamente separarse de los vivos, si bien con el tratamiento de color y las posiciones quedan claramente identificados. Los olores y la pestilencia se *huelen* en las obras.[115]

Me interesó particularmente la idea de que a fines del siglo XIX comenzó a introducirse el espacio de lo privado como escenario protagónico en las obras. Allí entra el cuadro de la fiebre amarilla de Blanes. Acerca de este, hoy solo me detengo para mencionar que se exhibió en público en momentos en que se estaba saliendo de la crisis en Buenos Aires, en 1871. Puede interpretarse como un duelo colectivo y un agradecimiento a los médicos.

---

115 En esos momentos el mundo terrenal se confunde con el mundo de los muertos y lo urbano como el lugar colectivo de la fiesta y de la tragedia. Peluffo a su vez analiza que en el siglo XIX la muerte pasa al espacio de lo privado, derribando la puerta que separa los mundos; el encierro y el terror tienen que estar diferenciados. También hay símbolos que se repiten; entre la muerte asolando y recorriendo amenazantemente el mundo de los humanos, aparecen con frecuencia un bebé lactante o niños prendidos al cuerpo de su madre muerta, encarnando el drama en su máxima expresión. En el texto de Porley se agregan pinturas como *Santa Tecla che prega per la liberazione di Este dalla pestilenza*, de Giovanni Battista Tiepolo (1759), *El triunfo de la muerte*, de Peter Bruegel (1562), una de las obras de la pinacoteca virtual del Museo del Prado más vistas en las semanas en que comenzó la pandemia en 2020, y *La fiebre amarilla de Valencia*, de José Aparicio (1806).

Si pensamos en la dolorosa noticia que circuló en Buenos Aires y que inspiró la obra,[116] y sumamos el panorama de horror de la iconografía mencionada, se entenderá que no haya trabajado estos temas durante el período de virtualidad y haya esperado para darlos presencialmente. Los traumas sociales (o *el trauma social*) de alguna manera se tocaban: aquel pasado epidémico de hace 150 años y el nuestro, podrían ser un ensamblaje, una reedición a través del arte de lo que vivieron aquellos y nosotros. Para gestionar esa presencia del pasado, el contexto tenía que ser otro.

Sentía que el peso de la peste debía ser trabajado en otro momento, con el cuerpo, pudiendo generar otra contención. Tampoco habría sido lo mismo en 2020, antes de los más de cinco mil fallecidos que se concentraron a principios de 2021.

Vimos el cuadro de Blanes más tarde, en el Museo Nacional de Artes Visuales, en una salida didáctica con los sextos años. La agitación que generó la recorrida por los museos y poder presenciar la obra recubrió el drama histórico de cierta alegría; los comentarios de los estudiantes eran de entusiasmo por estar frente a la obra dada en clase. Eso sucedió con cada pintura que reconocían del trabajo en el aula. Las charlas eran frenéticas frente a los lienzos. El aura de la obra de arte, como dice Walter Benjamin, los alcanzó.[117] También cuando los contemporáneos de Blanes vieron la obra a pocos meses

---

116 Se sabe que tomó el tema de una noticia que divulgó la prensa porteña a mediados de marzo de 1871: «Horroroso. Anteanoche el sereno de la manzana en que se haya situada la casa que en la calle Balcarce lleva el número 348 notó que la puerta principal se encontraba abierta [...] encontró en una de las piezas el cadáver de una mujer, en cuyo seno mamaba un niño. No sin algún trabajo consiguió desasirlo de los brazos de la muerta» (*La Tribuna*, 18 de marzo de 1871) (Porley, 2020, p. 4.)

117 Entre otras apreciaciones, Porley analiza el boceto y el cuadro definitivo. Al compararlos señala que existió un corrimiento para *civilizar la pandemia*, restando realismo y crudeza en el tratamiento de los cuerpos y toda la composición de la escena. Ante la familia de inmigrantes aparecen José Roque Pérez y Manuel Argerich, que se quita el sombrero respetuosamente. Es considerado como un homenaje a la Comisión Popular de Salubridad. Aunque se sabe que no estuvieron allí, quedan como mártires masones y símbolo de civilidad, según estos autores.

de las tragedias, la exposición operó como una liturgia de sanación social (Porley, 2020).

Una de las principales ideas que definen la presencialidad, su potencia, su importancia —que se manifiesta con mucha más fuerza a partir de su opuesto, que fue la virtualidad—, recobrando desde mi punto de vista un aspecto esencial para la enseñanza de la historia con jóvenes, es la de construcción de *envoltura psíquica* de la clase, planteada por Claudine Blanchard-Laville en su obra *Los docentes, entre placer y sufrimiento* (2009).

La idea de *envoltura* sería *una especie de continente creador del espacio psíquico de la clase, un continente dinámico y organizador de las turbulencias psíquicas del espacio* (p. 209). Por eso el subtítulo incluye la corporeidad de los *contornos* de la presencialidad. Considero que los cuerpos en los espacios habitados y compartidos entre docentes y estudiantes son los componentes ineludibles para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia; así como, para la autora, los aspectos corporales son los que fabrican esa envoltura psíquica, que en este caso consideré esencial para trabajar la iconografía de la peste, tan cruda y que en parte podía llegar a ser tan vivencial. El cuerpo y el espacio están estrechamente vinculados a la relación con el saber que circula entre docentes y estudiantes.

Cerrando el ejemplo anterior, recuerdo que cuando trabajamos la iconografía de las pestes y el cuadro de Blanes en un quinto año de orientación Artístico había un grupo de tres estudiantes muy particulares; tenían mucho miedo de asistir a clase y de viajar en el transporte colectivo. De hecho, sus familias las llevaban y traían a clase en vehículos particulares y no las dejaron asistir a una salida didáctica que organizamos en Historia del Arte. Eran excelentes estudiantes pero parecían estar atemorizadas; no participaban, se veían tímidas. No me voy a olvidar más de sus rostros cuando trabajamos estas imágenes. Ahí mi palabra, mis gestos, mis movimientos estuvieron a su alcance para contener y sostenerles la mirada.

Cuando Blanchard-Laville habla de la función contenedora de los docentes, refiere en parte a la capacidad de acoger y transformar

los elementos psíquicos y emocionales desorganizados, disgregados, brutos, para volverlos un poco más tolerantes, en suma, la capacidad del profesor de metabolizar los elementos negativos que le son dirigidos (p. 210). No solo se activa en los primeros años de ciclo básico cuando los estudiantes están con demasiadas energías, que bullen mientras trabajamos mitología griega y tengo que ser más bien la directora de una sinfonía que la docente; o cuando en contextos complejos tengo que encauzar y sostener esas conductas desafiantes mientras explico el nazismo. También los silencios y las miradas de las estudiantes de 5.º Artístico fueron un desafío de postura. De una de ellas, tiempo después, recibí un mensaje de correo electrónico, muy emotivo (como todo en la pandemia), en el que me agradecía el trato, las palabras, el entusiasmo y el apoyo que les había dado en este año. Un e-mail como medio de comunicación que la pandemia habilitó, pero también un modo de comunicación que de otra manera no se hubiese dado, aunque resulte contradictorio con mi planteo anterior.

Construcción de sentido. La visión de los estudiantes y los temas para la presencialidad

Apenas retornamos (por segunda vez) a la presencialidad, propuse una actividad de lluvia de ideas con todos los grupos, reflexionando sobre lo que nos había pasado, y las ventajas y desventajas de estudiar y aprender en virtualidad y presencialidad. Los relatos de todos los estudiantes fueron muy similares: lo presencial era todo lo que estaba bien, por oposición a la virtualidad. Entre los comentarios que más resonaban estaban la importancia de la escucha, la repregunta, «el tener a los profes ahí», «así se aprende mejor», además de la socialización y la alegría de salir de casa y verse entre ellos. Entre las únicas ventajas de la virtualidad aparecía de forma irónica la posibilidad de tener la clase calentitos y cómodos en pijamas.

A través de sus vivencias, los estudiantes concretaban mejor que yo el planteo de Blanchard-Laville (2009), cuando habla de la transferencia didáctica de la clase como

> […] esta fuerza moldeadora según la cual el docente da forma al espacio a nivel psíquico. […] Es la ecología o la economía de esta transferencia didáctica, instaura en el espacio de la clase una atmósfera psíquica singular, en el seno de la cual se despliegan los movimientos de pensamientos y de aprendizajes de los alumnos. (p. 186)

Una fuente inagotable de ventajas de la presencialidad hace comprobar que, para la enseñanza de la historia, ni la lectura en solitario, ni mis videos, ni las películas o documentales, ni las clases virtuales permitían acercarse o dar saltos cualitativos en el aprendizaje, sino todo lo contrario, eran acumulación de estrés, cansancio y frustración. Compartir los tiempos y espacios de manera física resulta a mi entender imprescindible.

Otro ejemplo de esos saltos cualitativos en los niveles de complejidad que habilita el aula, se dio en cuarto año. Cuando ya se sabía que la virtualidad estaba por terminar, les propuse como prueba semestral dos tareas distintas, de las cuales tenían que elegir una. Por un lado, en la plataforma CREA tenían que hacer un cuestionario como *trivia* sobre los temas trabajados en virtualidad. Por otro lado, podían mirar una película a elección dentro de un abanico de ocho que les propuse y a partir de allí elaborar un informe pautado, con crítica sobre historia y cine. Para eso les presenté unas fichas técnicas coloridas, junto con los datos de la película; una manera de poner los contenidos históricos en la galería de venta o promoción como lo hace Netflix.

Sentí que estaban agotados y aburridos por la lectura en solitario, así que esta propuesta me pareció más alentadora para lo que sabíamos que se venía pronto, la presencialidad. Varios estudiantes se entusiasmaron tanto que incluso pidieron hacer las dos pruebas (claro que para algunos eso quedó en el entusiasmo). Los trabajos sobre las películas fueron muy buenos y los retomamos

en el aula de clase presencial como nexo entre el primer y el segundo semestre.

Luego de una especie de «cartelera de cine» en la que seleccioné ocho películas posibles para mirar, los estudiantes tenían que trabajar de acuerdo a la siguiente propuesta:

> 1. Primero, con tus palabras, debes hacer una breve *descripción y crítica* del filme haciendo de cuenta que eres un(a) crítico(a) de cine.
>
> 2. Luego, tienes ser una especie de investigador(a) y *hacer una lista descriptiva* con todos aquellos aspectos de la película que te hagan recordar los temas trabajados en clase.
>
> Por ejemplo, analizar la recreación del contexto material, vestuario, diálogos, cómo se relatan en forma de ficción datos históricos, *revisar las fichas de Historia que trabajamos en clase* sobre Estados Unidos, la Guerra Fría y la URSS, y buscar pistas en la película, etc. No debes olvidar que las películas son un *relato de ficción y artístico* que toma a la historia como su materia prima, y no son documentales históricos. Muchas veces, los filmes pueden tomar datos históricos y usarlos de manera irónica o exagerada, para hacer una parodia o elaborar diálogos para hacer más *dramáticos* los acontecimientos; recrear las escenografías con fines más estéticos que realistas; realizar relatos que sean más poéticos con fines artísticos; o narraciones alejadas de lo *verosímil* y más cercanos a la *obra de arte*, etc.

Agregué el siguiente fragmento, que debía al menos ser tenido en cuenta:

> **¿Qué hay de *histórico* en los filmes históricos?**
>
> «Me gustaría tratar hoy un problema fílmico y teórico importante: si realmente existe una visión fílmica de la historia. Es decir, si es verdad o no que el cine y la televisión han introducido una nueva manera, una nueva dimensión de acercamiento a la historia. En la actualidad, pasamos más horas mirando televisión o yendo al cine que leyendo libros. Esto hace que, en nuestro cerebro, la manera de aprehensión de las cosas sea cada vez más una reacción cognitiva de

> tipo audiovisual, diferente a la que teníamos tradicionalmente. [...] La obra estética tiene más perdurabilidad que la obra histórica. Es mucho más importante que nos interroguemos sobre qué visión de la historia se puede conseguir a través del cine, por qué nos forma y nos deforma al mismo tiempo [...].
>
> *Es el presente lo que explica la película, y el contenido histórico es absolutamente imaginario.* El filme, como la novela y como cualquier medio de expresión, tiene sus reglas. y estas reglas no siempre coinciden con la naturaleza histórica de los fenómenos. Es decir, que lo que hace el cineasta es transcribir fílmicamente ideas que son independientes de los hechos cinematográficos».
>
> *Marc Ferro*, historiador francés.

En la virtualidad, el texto de Marc Ferro ni siquiera fue mirado. Pero cuando retomamos a las clases, desde mi discurso, que se acompaña con todos los gestos, miradas, posturas, mímicas y escucha, sí lo trabajamos, a pesar de su complejidad teórica. Generando el clima psíquico en el espacio didáctico, como dice Blanchard-Laville (2009),

> [...] el enunciador no se contenta con transmitir contenido, sino que realiza un acto de habla, produce una acción afectada de una fuerza elocutiva más o menos intensa. El discurso es productor de efectos y portador de cierta tensión. (p. 121)

Es decir, todos los comportamientos no verbales que tienen lugar en el aula presencial, donde se mezclan y conjugan los movimientos y las voces de los estudiantes y la mía propia, generan el marco propicio para dar un salto cualitativo en las conceptualizaciones de lo histórico. La descripción y análisis de la película sí puede convivir con la virtualidad, pero las palabras de Marc Ferro para estudiantes de bachillerato, a mi entender, no.

Otros reencuentros. El espacio urbano como marco de aprendizaje

Para finalizar este apartado tomaré las salidas didácticas que permitió el retorno a la presencialidad, como un desdoblamiento del análisis anterior respecto a recuperar el contacto, el cuerpo, la voz, los gestos, el calor, el movimiento.

La llegada de la primavera y la salida a tomar el espacio urbano y cultural de la ciudad en plena pandemia tuvieron un matiz respecto a lo que implicaban los paseos antes del 2020. Parecía una locura salir a la ciudad con los estudiantes, con aforos, con distanciamiento, en transporte colectivo urbano. No debemos olvidar que la presencialidad era la de los tapabocas y el distanciamiento, y que en un principio iban muy poquitos, estábamos bastante desolados aún; parecíamos estar trabajando en *Chernobyl*,[118] en donde incluso el pestillo de una puerta era peligroso.

Me propuse salir al ruedo con casi todos mis grupos en estos dos años, como una necesidad imperiosa, casi obsesiva. Entre el Espacio de Arte Contemporáneo (EAC), el Museo del Arte, el Centro Cultural de España con muestras sobre arte y feminismo, el MuHAr, el Cabildo, la muralla, etcétera, con visitas guiadas, fichas, capturas fotográficas, juegos con imágenes, vivimos una especie de efervescencia colectiva, como en las escenas del *Black Friday* —todos entrando con locura a la tienda a comprar cuando se abren las puertas— pero al revés, desesperados por salir. No me voy a olvidar cómo me emocioné cuando Rocío, una estudiante de sexto año, en el Museo Nacional de Artes Visuales me agradeció feliz porque nunca había entrado a un museo en su vida.

---

118 La realidad supera la ficción. *Chernobyl*, una miniserie de HBO, tuvo mucho éxito durante la pandemia. Muchos estudiantes la habían visto. Cinco episodios, dirigidos por Johan Renck y Craig Mazin (2019), parten de la realidad histórica pero parecen relatos de ficción.

Uno de los lugares que más habíamos estudiado en profundidad antes de las salidas era el EAC. Habíamos trabajado con la historia de la cárcel inscrita en Uruguay de fines del siglo XIX, la idea de panóptico y la arquitectura tan peculiar del edificio, las fotografías de los últimos fusilamientos que se dieron en sus patios cuando se fue «civilizando» la pena de muerte (Camacho, 2009), su uso durante la dictadura y en su última etapa con jóvenes adolecentes privados de libertad.

Luego, ello dio paso a la potencia y resignificación del edificio como lugar para el arte, no solo para exponer obras e instalaciones sino para residencias-taller de artistas de todo el mundo. Sin embargo, considero que lo artístico quedó atrapado en la prisión. La fuerza de la historia del edificio encapsuló los sentidos de los artistas.

Los jóvenes estudiantes quedaron impresionados ante el EAC. Uno de los comentarios más impactantes fue el de Lucía, una estudiante de sexto año que yo conocía de pequeña porque había sido mi alumna en primero y segundo. Reflexionábamos en clase sobre la salida y las visitas y nos comentó, de forma muy suelta y natural, que su padre le había contado que estuvo preso en la cárcel durante los años noventa y las experiencias de su pasaje por el lugar, que hoy ella recorría con nosotros desde el curso de Historia del Arte.

Los paseos fueron, de alguna manera, el reflejo de la liberación. Sentí que terminaba el capítulo anterior en nuestra serie distópica y pudimos salir a tomar un poco de sol.

El final de esta distopía. Algunas consideraciones a modo de cierre

En este trabajo se unieron los mundos que me interesaba traer al ruedo para el análisis: historia, enseñanza de la historia y ciencia ficción. Porque fue desde la pandemia generada por el covid que las realidades que proyecta la ciencia ficción hicieron carne en lo vivido. Ese panorama posapocalíptico o distópico que muchas veces nos plantea la literatura fue atravesado por las características de esta

pandemia y cómo la vivimos. Pero la ciencia ficción no plantea imaginarios despojados de lo histórico sino, todo lo contrario, mundos hiperrealistas, en los que se proyectan al extremo la crítica de este mundo de acá, el nuestro, el histórico, de su propio presente, sobre todo en relación con los efectos de las acciones humanas, la naturaleza y el espacio, los usos de la tecnología y sus vínculos con el poder.

Me parecía que nos corríamos de la historia, tal y como la conocíamos, que era una especie de paréntesis. Pero, más allá del caos y la parálisis, nunca dejamos de dar clases de historia. Fue una revolución del tiempo y el espacio en que la verosimilitud, como el referente que podíamos mirar, estaba en la distopía que plantean el cine y literatura de ciencia ficción. A su vez, el presente de la virtualidad fue el espacio fértil en el explotó exponencialmente la distopía proyectada a través de las pantallas negras que eran ahora el espejo de lo que nos estaba pensando.

Quisiera o no, la historia que enseño también se contaminó de esta distopía generada por el covid. No solo la pandemia evocó nuevos temas y nuevas formas de manejar viejos temas, sino que lo que trabajé fue absorbido por las lógicas de la pandemia, aunque haya dado exactamente los mismos procesos históricos que en un año *normal*, con las mismas fichas, textos o videos elaborados antes del 2020.

Por más que las temáticas y metodologías se vieron trastocadas de forma precipitada, la reflexión en torno a mis prácticas no acompañó esa realidad histórica que me invadió. Tal vez, esa realidad histórica como espacio de experiencia sea en sí misma un campo para pensar sobre nuevas expectativas y nuestras futuras prácticas. Como dice Koselleck (1993),

> […] en la historia sucede siempre algo más o algo menos de lo que está contenido en los datos previos. […]. Siempre puede suceder algo de modo distinto a como se espera; esta es solo una fórmula subjetiva para la situación objetiva de que el futuro histórico no se puede derivar por completo a partir del pasado histórico. (p. 339)

Esta idea de imprevisibilidad e incertidumbre en lo que vivimos fue muy intensa y dentro de ella tuve que enseñar. Es lo que entiendo como ese futuro que no deriva por completo del pasado.

Por último, quisiera mencionar que no era parte del espíritu original de este trabajo resaltar la presencialidad como el idilio, el mundo perfecto de la educación, que claramente no lo es. Los edificios, las lógicas institucionales, las vivencias en el aula tienen su perfil violento, sus sinsabores, sus dramas propios y característicos que nos acompañan desde siempre a la hora de trabajar en los liceos.

Pero, en este tiempo que nos tocó vivir, bajo el prisma de la virtualidad y la pandemia, las aulas en los liceos adquirieron un valor que antes no tenían. Desde mi lugar, nunca había deseado con tanta efusividad volver a las aulas como me sucedió en estos dos últimos años como un lugar de seguridad. Más que nunca considero que la idea de Claudine Blanchard-Laville del espacio psíquico del aula como contexto específico para la enseñanza y el aprendizaje se vio expandida a lo largo y ancho de todas las experiencias.

Referencias bibliográficas

ATWOOD, M. (2020). *El cuento de la criada.* Barcelona: Salamandra.

BARRÁN, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay.* Tomo II, *El disciplinamiento.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

BARRIOS PINTOS, A. (1971). *Montevideo. Los barrios II,* tomo 8. Montevideo: Nuestra Tierra.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009). *Los docentes entre el placer y el sufrimiento.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochilmoco.

CASTELLANOS, A. (1971). *Montevideo en el siglo XIX,* tomo 3. Montevideo: Nuestra Tierra.

CAMACHO, C. (2009). Fusilamientos en Uruguay. En C. DEMASI y A. FERNÁNDEZ (coords.), *De la imagen a la palabra: la iconografía de la Biblioteca Nacional como fuente documental. Cuadernos de Historia*, 1 (pp. 17-33). Montevideo: Biblioteca Nacional.

FERNÁNDEZ, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GADAMER, H.-G. (1987). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

PELUFFO LINARI, G. (2020). *Notas sobre la iconografía de la peste (siglos XIV-XX). Entretelones. Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.

PORLEY, C. (2020, abril 30). Civilizar la pandemia. *Semanario Brecha.*

QUIAN QUIROGA, R. (2018). *Neuro Ciencia Ficción. Cómo el cine se adelantó a la ciencia.* Buenos Aires: Sudamericana.